



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Barn i behov av särskilt stöd –

En litteraturstudie över inkluderingsarbetet i förskolan.

Namn: Malin Olsson & Linda
Andersson
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2014
Handledare: Katharina Jacobsson
Examinator: Monica Sträng Haraldsson
Kod: VT14-2920-068

Nyckelord: Inkludering, barn i behov av särskilt stöd, delaktighet.

Abstract

Enligt Skolverket (2010) ska alla barn oavsett behov få tillgång till en likvärdig förskola. Syfte och frågor grundar sig i ovanstående värdegrund. Syftet med denna litteraturstudie är att få en bild av hur barn i behov av särskilt stöd inkluderas i förskolans dagliga verksamhet och hur pedagoger arbetar mot en inkluderande miljö. Studien syftar också till att se hur styrningen av förskolan påverkar inkluderingsarbetet. Vidare i denna litteraturöversikt presenteras inkluderingsarbetet i förskolan utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Frågeställningar:

- Hur kan pedagoger arbeta inkluderande i förskolan?
- Hur kan verksamheten anpassas för barn i behov av särskilt stöd?
- Hur påverkas inkluderingsarbetet av styrningen av förskolan?

Studien är en litteraturöversikt över tidigare forskning kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Urvalskriterier för använd forskning är att studierna ska vara gjorda i Norden, mellan årtalen 2001-2014 samt överrensstämma med vårt syfte och våra frågeställningar. I resultatet används avhandlingar och artiklar. Studien är systematisk och vilar på vetenskaplig grund.

Utifrån resultatet i denna studie kan tre teman kring inkludering i förskolan urskiljas. Det första temat är pedagogernas roll i inkluderingsarbetet. Det andra temat fokuserar på verksamheten och den inkluderande miljön. Det tredje är styrningen och hur verksamheten är utformad.

Förord

Under arbetets gång har vi lärt oss oerhört mycket om inkludering i förskolan och hur vi som framtida förskollärare ska hitta vår roll i inkluderingsprocessen. Arbetet har varit mycket spännande och lärorikt. Vi vill med dessa ord rikta ett stort tack till alla som varit med oss genom denna process, våra familjer, vår handledare och inte minst varandra för ett stort tålamod och engagemang.

TACK!

Göteborg, juni 2014

Malin Olsson och Linda Andersson

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Begreppsförklaringar	2
1.2 Syfte och problemformulering	3
1.3 Frågeställningar.....	3
2 Bakgrund.....	3
2.1 Perspektiv på inkludering	3
2.2 Delaktighet och social inkludering	5
2.3 Barn i behov av särskilt stöd	6
2.4 Förskolebarns rätt till en inkluderande och stödjande miljö	8
2.5 Inkludering i förskolans dagliga verksamhet.....	9
2.6 Förskolans miljö och utformning.....	11
3 Teoretisk anknytning.....	13
4 Metod	13
4.1 Datainsamling	13
4.2 Urvalskriterier	14
4.3 Tillvägagångssätt	14
4.4 Analys av materialet	15
4.5 Validitet, reliabilitet och objektivitet.....	16
4.6 Forskningsetiska ställningstaganden.....	16
5 Resultat och analys	17
5.1 Presentation av insamlat material	17
5.1.1 Jane Brodin (2011)	17
5.1.2 Agneta Luttröpp (2011).....	17
5.1.3 Anette Sandberg, Anne Lillvist, Lilly Eriksson, Eva Björck-Åkesson och Mats Grönlund (2010).....	18
5.1.4 Eva Melin (2013)	19
5.1.5 Linda Palla (2011)	19
5.1.6 Claes Nilholm (2006)	20
5.1.7 Ingemar Emanuelsson (2001).....	21
5.1.8 Claes Nilholm (2011)	21
5.1.9 Helene Tranquist (2006)	22
5.1.10 Gunilla Lindqvist och Claes Nilholm (2013).....	22
5.2 Analys av resultat	23

5.2.1 Pedagogernas roll i inkluderingsarbetet	23
5.2.2 Verksamheten och den inkluderande miljön	25
5.2.3 Styrningen av förskolan på organisationsnivå	25
6 Diskussion	26
6.1 Resultatdiskussion	26
6.1.1 Individens betydelse för inkludering	26
6.1.2 Verksamhetens utformning	27
6.1.3 Organisationens betydelse	28
6.2 Metoddiskussion.....	29
6.3 Förslag på vidare forskning	29
7 Referenser	30
 Bilagor	
Bilaga 1	
Tabell över analyserade avhandlingar och artiklar för denna studie	
 Bilaga 2	
Komplett sökschema	
 Tabellförteckning	
Tabell 1	15

1 Inledning

Alla barn har behov som behöver uppfyllas för att må bra, dessa kan vara fysiska, psykiska eller emotionella. Här ingår bland annat mat, omsorg, vila, rörelse, lek, delaktighet i sociala sammanhang och möjlighet att uttrycka sina känslor. Vissa barn är utöver detta i behov av särskilt stöd för att kunna utvecklas och lära (Björck-Åkesson, 2009, s. 17). Dessa barn får fokus i denna litteraturöversikt som undersöker hur barn i behov av särskilt stöd kan inkluderas i förskolans verksamhet för att på så sätt erbjudas en god start i livet. Det ligger i pedagogernas uppdrag att följa de riktlinjer som läroplan och skollag påvisar. Denna studie sammanfattar forskning inom Norden som finns kring ämnet inkludering för barn i behov av särskilt stöd. Nyfikenheten drev oss att se om resultaten från de avhandlingar och artiklar som finns visar på hur inkludering kan implementeras i verksamheten. Från de erfarenheter vi som förskollärarstudenter tillägnat oss under utbildningen upplever vi att det saknas erfarenhet kring hur ett inkluderande arbetssätt kan se ut och förhoppningen är att detta arbete kan bidra till att stärka kunskapen kring inkludering.

Skolverket (2010) skriver i läroplanen för förskolan att de som är verksamma där ska se till alla barns individuella behov. Pedagogerna tillsammans med förskolechefen är ansvariga för att detta förverkligas och synliggörs i verksamheten. Den definierar de barn som är i behov av särskilt stöd som de barn som tillfälligt eller för en varaktig tid behöver extra stöd i sin utveckling. Detta för att varje barn ska få möjlighet att utvecklas efter egna förutsättningar. Den påtalar att barn inte ska på grund av sina behov utsättas för diskriminering eller kränkande behandling i förskolan. Läroplanen beskriver tydligt att alla barn ska ges samma förutsättningar oavsett bakgrund. Alla barn ska få möjlighet att känna sig delaktiga och ses som en tillgång i gruppen. Läroplanen säger att lärandet ska grunda sig i att barn lär i samspel med vuxna likväl som att barn lär av varandra där hela barngruppen är en aktiv och viktig del av utvecklingen och lärandet (Skolverket, 2010, s. 5-7).

Ovanstående utdrag ur läroplanen för förskolan ligger till grund för vår studie och det ämne som undersöks, inkludering i förskolan. Undersökningen innefattar resultat från forskning kring inkludering i förskolans miljö och analyserar förskollärares förhållningssätt och arbetssätt i inkluderingsprocessen. Det har sammanställts i en litteraturöversikt som analyserar den forskning som finns i ämnet för att bidra till en större förståelse kring arbetet med inkludering i förskolan för barn i behov av särskilt stöd.

1.1 Begreppsförklaringar

Här följer en kort förklaring över centrala begrepp som används i denna litteraturöversikt, dessa är centrala för studien och leder fram till vårt syfte.

Barn i behov av särskilt stöd.

Heimersson (2009) definierar behov som något eleven måste få tillgodosett för att kunna fortsätta utvecklas antingen socialt eller kunskapsmässigt (Heimersson, 2009, s 61). Sandberg (2009) förklarar att begreppet barn i behov av särskilt stöd har haft flera olika definitioner utifrån olika kategorier, ett problem med det har varit att kategorierna inte har formulerats på ett likartat sätt och därför har varit svåra att definiera. Dock finns fördelar med att inte definiera begreppet barn i behov av särskilt stöd då det motverkar att barnen får en stämpel på sig, det är lättare att uppmärksamma olika typer av åtgärder samt att det öppnar för större förändringsmöjligheter (Sandberg, 2009, s. 38-39). Barn i behov av särskilt stöd definieras i Skollagen som de barn som i sin utveckling behöver stöd på grund av psykiska, fysiska eller andra skäl (SFS 2010:800).

Inkludering

Begreppet inkludering innebär att ingå i en helhet där alla har rätt att tillhöra samma gemenskap. Det beskrivs också som ett sätt att skapa förutsättningar för lärande för alla barn utan att tvingas lämna gruppen eller få göra andra uppgifter som blir segregering (Jakobsson Nilsson, 2011, s. 23, 38). Ytterhus (2003) skriver att inkludering kan ses både ur ett subjektivt och objektivt perspektiv. Ur ett subjektivt perspektiv ses hur barnet upplever tillhörigheten i gruppen. Ur ett objektivt perspektiv ses till hur den iakttagbara delaktigheten syns, alltså att andra kan se att barnet deltar i ett socialt sammanhang. Exkludering är motsatsen till inkludering. En social exkludering ur en subjektiv dimension blir barnets upplevda utanförskap medan den objektiva dimensionen är att möjligheten till socialt deltagande inte finns och därmed blir barnet indirekt utstött från gemenskap (Ytterhus, 2003, s. 18). Karlsudd (2011) beskriver integrering som en del av processen mot inkludering. Inkludering är sällan självklart utan pedagogerna måste hela tiden arbeta emot segregering. För att skilja på integrering och inkludering kan integrering ses som en mix där olika komponenter blandas men fortfarande står för sig själva, blandningen är bara en åtgärd. Inkludering skulle i så fall kunna jämföras med en förening där komponenter inte bara blandas utan tillsammans skapar något nytt (Karlsudd, 2011, s. 17).

Barnperspektiv och Barns perspektiv

Centralt i studien är att pedagoger agerar utifrån barnperspektiv och barns perspektiv. Barnperspektivet är när pedagoger formar verksamheten och gör saker för barnens bästa (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009, s. 63). Också Jensen (2011) menar att ett barnperspektiv är när pedagoger alltid ser till barns bästa, vad de anser vara bäst för barnen (Jensen, 2011, s. 45). Att ta barns perspektiv är när pedagoger i samspel med barnen frågar om deras syn eller uppfattning kring ett visst ämne och handlar därefter (Sheridan & Pramling Samuelsson, (2009, s. 27). Skillnaden mellan barnperspektiv och barns perspektiv är att barnperspektiv är när pedagoger resonerar fram vad som är bäst för barnen medan barns perspektiv är när barnen själva får komma till tals och få uttrycka sina ståndpunkter (Jensen, 2011, s. 45). Viktigt är pedagogernas barnsyn. Barnsyn är hur barn definieras och hur vuxna bemöter, uppfattar och förhåller sig till barnet som person. Vilken barnsyn pedagogerna har kommer fram i samspel med barn samt hur pedagogerna talar om sitt arbete (Johansson, 2003, s. 81).

Pedagoger

Vidare i denna studie används begreppet pedagoger. Pedagoger innefattar all verksam personal i förskolan; förskollärare, barnskötare, lärare samt assistenter.

1.2 Syfte och problemformulering

Vårt syfte med arbetet är att ta del av forskningsresultat kring hur pedagoger kan arbeta med inkludering i förskolan med barn i behov av särskilt stöd. Syftet är att sammanfatta den forskning som finns för att få en klar bild över hur barn i behov av särskilt stöd inkluderas i förskolans dagliga verksamhet samt hur verksamheten anpassas för dessa barn. Undersökningen bidrar till att se hur förskolan styrs och hur det påverkar inkluderingsarbetet. Ytterligare ett syfte är att undersöka hur pedagogerna arbetar mot en inkluderande miljö i förskolan samt bidra med en sammanställning av forskningsresultat där förskollärare kan få användning för denna studie i sin profession.

1.3 Frågeställningar

För att få en helhetsbild av hur inkludering sker i förskolan har vi valt att formulera frågeställningarna utifrån tre olika nivåer; individnivå, verksamhetsnivå samt organisationsnivå.

Hur kan pedagoger arbeta inkluderande i förskolan?

Hur kan verksamheten anpassas för barn i behov av särskilt stöd?

Hur påverkas inkluderingsarbetet av styrningen av förskolan?

2 Bakgrund

I avsnittet nedan redogörs för tidigare forskning inom inkludering.

2.1 Perspektiv på inkludering

Begreppet inkludering har fått en allt större roll inom specialpedagogiken och nämns ofta i samband med integrering och delaktighet. Den ursprungliga betydelsen av inkludering förutsätter delaktighet och att begreppen är sammanvävda. Därför kan forskningen se till processer som antingen stärker eller hotar inkluderingsrätten och därmed delaktighet (Ahlberg, 2009, s. 277; Göransson, 2008, s. 13-14). Delaktighet beskrivs som att få vara en del av både den pedagogiska verksamheten samt den sociala gemenskapen. Pedagogisk delaktighet är genom att få vara en del av en arbetsgemenskap, att arbetssättet eller arbetsuppgifterna gör att barnen kan delta med de andra i barngruppen (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 40-41). Social delaktighet bestämmer människans deltagande med andra människor, en plats och en roll i en gemenskap (Melin, 2013, s. 184). Emanuelsson (2008) poängterar att begrepp som inkludering och inkluderande samt integrering bör förstås som processer som pågår i arbetet med barn i olika verksamheter, inte något som redan finns utan att det hela tiden strävas efter det i förskolorna (Emanuelsson, 2008, s. 11).

Göransson och Nilholm (2013) beskriver det gemenskapsorienterade perspektivet som bygger på att röra sig bort från skilda system och gå mot en gemenskapsorienterad definition av inkludering. De strävar efter ett skolsystem för alla barn där det inte skapas segregande lösningar för olika individer. Barnen ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga samt ha möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och erfarenheter. Utifrån det finns det flera kännetecken för en inkluderande skola. Ett är gemenskap där olikheter ses som en tillgång. Det finns ett "vi" och genom att möta andras erfarenheter finns det möjlighet att förändras som person. Det förutsätter att barnen deltar i gemensamma aktiviteter och att det inte finns en känsla av "vi och dom" mellan de barnen som kan ses som normala och de som kan ses som lågpresterande och avvikande. Andra kännetecken är att det finns demokratiska processer, att hänsyn tas till barnens situation samt att barnen är delaktiga i läroprocesserna. (Göransson & Nilholm, 2013, s. 25-28). Utifrån den gemenskapsorienterade definitionen av inkludering kan flera aspekter urskiljas. Att ha ett system som inte är segregande är en viktig aspekt som kan försvåras av hur samhället ser ut idag med städer där ekonomisk, social och etnisk bakgrund har påverkan på vilken skola barnen hamnar i. På så sätt är redan möjligheterna för inkludering försvårade eftersom skolan i sig blir en segregerad miljö. En annan aspekt är social gemenskap där samarbete, respekt och tillit till de övriga finns med. Demokratisk gemenskap, där det finns processer för att hantera maktfrågor som uppstår. Ytterligare aspekter är att olikheter ses som en tillgång samt att barnen är delaktiga och deras perspektiv tas tillvara (Göransson & Nilholm, 2013, s. 57-60).

Förutom att definiera inkludering utifrån gemenskap som i exemplet ovan kan inkludering definieras utifrån ett individorienterat perspektiv där det ses till hur situationen ser ut för varje enskilt barn och hur de trivs i verksamheten. Där ligger mindre fokus på gruppen och risken finns att fokus hamnar på barnets svårigheter. Det finns också en placeringsorienterad definition av inkludering där inkludering enbart står för att barnet med svårigheter befinner sig i samma miljö som andra barn utan svårigheter. Vart barnet befinner sig blir det viktiga i inkluderingsprocessen (Göransson & Nilholm, 2013, s. 29).

Kompensatoriskt/kategoriskt perspektiv på delaktighet och inkludering innebär att de svårigheter som uppstår i en viss miljö riktas mot individen. Svårigheterna förklaras genom individens svagheter och tillkortakommanden och därför läggs fokus på att anpassa individen till miljön snarare än tvärt om (Göransson, 2008, s. 17). Det kategoriska perspektivet är enligt Göransson (2008, s. 66) kopplat till de egenskaper barnet har. Groth (2007, s. 95) ser det kompensatoriska perspektivet som att det kan få negativa konsekvenser för barnet, om endast individen anpassas till miljön kan det upplevas mer avvikande och i sin tur leda till utanförskap. Palla (2011) beskriver det kategoriska perspektivet som barn *med* svårigheter. Dessa svårigheter blir ofta befästa med diagnoser och ses då som en avvikelse hos barnet. Det visar sig genom att åtgärder inom perspektivet är riktade direkt mot barnet i till exempel specialundervisning (Palla, 2011, s. 35).

Relationellt/kritiskt perspektiv innebär i motsats till föregående perspektiv att miljön ses som orsaken till svårigheter som uppstår. Miljöns utformning stämmer inte överens med de individer som vistas där och därför måste miljön anpassas till individen. Det som ligger i fokus är en systemförändring snarare än en individförändring (Göransson, 2008, s. 18). Begreppet inkludering kom från början att stå för en systemförändring, att miljön inte var anpassad för elevers olikheter och därför behövde ändras, ett relationellt/kritiskt perspektiv (Göransson, 2008, s. 18). I Pallas (2011) beskrivning av det relationella perspektivet ses barn *i* svårigheter. Det som sker i samspelet mellan aktörer blir centralt och specialpedagogik ses som något som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet (Palla, 2011, s. 35).

Göransson (2008) beskriver ytterligare ett perspektiv är dilemmaperspektivet. Där ses skolan som en komplex verksamhet som rymmer flera dilemman och motsägelser som behöver hanteras och diskuteras i den dagliga verksamheten. Enligt perspektivet skulle delaktighet och inkludering främjas genom en diskussion kring komplexiteten i begreppen delaktighet och inkludering och de motsägelser som finns när de möter den praktiska verksamheten (Göransson, 2008, s 18).

2.2 Delaktighet och social inkludering

Social inkludering kan förstås genom sin motsats, social exkludering. Social exkludering bygger på en social process där en person utesluter en annan person i en aktivitet eller samvaro som den andra personen vill vara en del av. Det är alltså vad som händer i sociala processer mellan människor i ett visst sammanhang som både social inkludering och social exkludering kan förstås igenom (Melin, 2013, s. 15-16). En social delaktighet, inkludering, kan inte tas för given utan är till stor del beroende av hur vuxna inkluderar barnen. Därför är det viktigt att studera organisationen och de kontexter som påverkar de vuxnas agerande och inställning. Förskolan i sig är en inkluderande praktik på så sätt att både barn med och utan funktionsnedsättning har tillträde till förskolan (Melin, 2013, s 18-19). Ahlberg (2009) beskriver att allas lika värde och mänskliga rättigheter har blivit viktiga begrepp inom den specialpedagogiska forskningen. Då inkludering är en mänsklig rättighet kan framtidens forskning hjälpa till att visa hur inkluderingen i förskolan kan stärkas på olika sätt. Det kan ske både genom analyser av samhället och utbildningssystemet men också från empiriska studier som visar förskolans och skolans vardag. Det är både i politiska ställningstaganden samt i människors vardag som allas lika värde samt mänskliga rättigheter tar form och gestaltas (Ahlberg, 2009, s. 345).

Emanuelsson (2008 s. 10-11) skriver om inkludering utifrån barns förutsättningar och villkor. Han talar om en skola för alla men menar att det är något som strävas efter och inte hur skolan ser ut i dag. Jakobsson och Nilsson (2011, s. 27) beskriver en skola för alla och menar alla barn oavsett behov ska kunna ta del av en likvärdig utbildning. Vid behov av särskilt stöd ska det utformas inom den ordinarie verksamhetens ram där barn i behov av särskilt stöd inkluderas tillsammans med övriga barn i gruppen.

Emanuelsson (1996) skriver att inkludering och integrering är de begrepp som ligger närmast tillhands när det talas om en skola för alla. Emanuelsson (1996) ser begreppet integrering som en ständig process under utveckling. Han menar att pedagoger i förskolan måste se helheten av integrering inte det enskilda barnet som sätts i en barngrupp. Han hävdar också som tidigare nämnts att helheten i barngruppen ses över och ta tillvara på de resurser som finns i den, det vill säga individuella barns erfarenheter och egenskaper. Konsekvenser i arbetet med integrering menar Emanuelsson (1996) är att verksamhetens arbetssätt måste förändras. Han menar då att verksamhetens mål är att motverka svårigheter och tillgodose hela gruppens behov och se till att samtliga barn blir delaktiga i de dagliga aktiviteter som utförs (Emanuelsson, 1996, s. 10-17).

Brodin (2011, s. 449) menar att om förskolan sätter ett barn i behov av särskilt stöd i en grupp med barn som inte har dessa behov blir det svårt att kalla det för inkludering, istället blir det ett deltagande i den gruppen. Många gånger kan barnet ses som något avvikande av andra barn då det leder till att det barnet med speciella behov inte känner sig som en del i

gemenskapen utan endast deltagande, det pedagoger ska sträva efter i dessa fall är att barnet känner sig delaktigt, där kan det sedan diskuteras huruvida det blir inkluderande eller inte.

Brodin (2011, s. 449) förklarar inkludering som en social gemenskap. Oavsett speciella behov eller inte är det pedagogerna i förskolan som ska sträva efter att barn känner delaktighet i en gemenskap och tillsammans med de andra barnen bildar en helhet där inkludering blir en självklar del av barnens och verksamhetens vardag.

Kunskap och erfarenhet visar att barn med funktionsnedsättningar har färre möjligheter att göra sin röst hörd samt vara med och fatta beslut rörande deras vardag än barn utan funktionsnedsättningar. Det är viktigt att barns perspektiv kommer fram för barn med funktionsnedsättningar och att det särskiljs från att ha ett barnperspektiv. I dessa sammanhang är det också relevant att tala om att ge barnen inflytande över de processer som berör dem själva samt delaktighet i de beslut som tas som påverkar barnet (Szönyi, 2012, s 45-46).

2.3 Barn i behov av särskilt stöd

Av tradition har en del av specialpedagogiken utgjorts av att definiera avvikelser från det som anses vara normalt. På grund av att normalitet är en social konstruktion har beskrivningarna av avvikelser varierat över tid (Emanuelsson, 2001, s 114). Vilka barn som anses ha behov av specialundervisning och vilka som inte har det bygger således i grunden på en social konstruktion, vilka konsekvenser det har på sikt är svår att överblicka. Olika professioner har makten att bestämma vad som ska ses som normalt respektive avvikande och vilka åtgärder som ska genomföras som behandling eller träning. Därefter har den traditionella specialundervisningen tagit vid, vanligtvis utöver den vanliga undervisningen, för att ta hand om ”det speciella” (Emanuelsson, 2001, s 115).

Bestämmelserna kring vad som är normalt respektive avvikande är förankrat i en systemvärld, trots att åsikterna skiljer sig mellan kulturer och tider. Individuella skillnader får olika förklaringar och betydelser beroende på rådande normer. I dagens samhälle bedöms en del tillstånd i diagnostermer och det får sedan styra vilka som är i behov av särskilt stöd och inte (Szönyi, 2012, s. 50). Normer syftar till samhällets föreställningar kring vad som ses som normalt. Det handlar då inte om att ändra individen utan att se vilka föreställningar kring normalitet som finns i samhället (Karlsudd, 2011, s. 7).

Nidefelt (2008) beskriver en skola för alla som ett arbete för att utveckla ett inkluderande arbetssätt i verksamheterna. Hon menar att arbetet med barn hela tiden ska gå ut på att sträva efter att varje barn ska inkluderas i verksamheten. Som pedagog är det viktigt att redan från början ge barnet som börjar i förskolan en positiv bild av verksamheten och de bästa förutsättningarna för utveckling och lärande. Nidefelt (2008) tar upp i sin text att hur rektorer och förskolechefer tänker spelar roll och vilken bild de har påverkar hur verksamheten utformas. Alla barn ska ingå i en helhet och få en likvärdig förskola och så ska stöd och hjälp utformas utefter barnens behov. Nidefelt (2008) resonerar som så att tänka in alla i verksamheten och inte tänka bort de barn i behov av särskilt stöd. Denna aspekt är viktig då pedagoger utformar förskolans verksamhet och hur de sedan arbetar med inkludering. Kommunikation, relation och samverkan är de viktigaste grundstenarna för barns delaktighet och inkludering i förskolan. Ansvar ligger på pedagogerna som arbetar ute i verksamheterna att sträva efter att skapa en så inkluderande miljö för barnen att vistas i som möjligt

tillsammans med vårdnadshavare, barn och övrig personal på förskolan (Nidefeldt, 2008, s. 28-29).

Sandberg (2009) poängterar att barn som behöver särskilt stöd kan vara både berikande och utvecklande för förskolegruppen om chanserna tas tillvara, samtidigt påpekas det att miljön, atmosfären och stämningen i förskolan är en viktig del för att uppnå det (Sandberg, 2009, s. 38-39).

I studien från Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson och Granlund (2010) kunde forskarna utläsa två olika teman gällande hur personal på svenska förskolor definierade begreppet barn i behov av särskilt stöd. Det första temat var ett "barnperspektiv" och det andra ett "organisatoriskt perspektiv". "Barnperspektivet" grundade sig på barnens behov och deras förmågor medan det "organisatoriska perspektivet" grundade sig i de strukturella kraven. Det var dubbelt så många förskolor som angav ett barnperspektiv som ett organisatoriskt perspektiv (Sandberg et al., 2010, s. 50-55).

Sandberg et al., (2010) menar att barnperspektivet har tre underkategorier: Alla barn är i behov av särskilt stöd, barn som har en formell diagnos och barn som behöver extra stöd men som inte har en diagnos. Uttalanden som byggde på ett barnperspektiv med underkategorin att alla är i behov av särskilt stöd uttryckte idén om att vissa barn behöver mer stöd än andra, men då och då är alla barn i behov av särskilt stöd. De fokuserar därför inte på en förutbestämd grupp och behoven kan vara tillfälliga eller varaktiga. Underkategorin barn med en formell diagnos beskrev just att barn som är i behov av särskilt stöd är de som har en formell diagnos eller som har definierats av socialtjänsten att vara i behov av särskilt stöd och som har fått den hjälpen. Den tredje kategorin innefattar de barn som inte har en formell diagnos men som av olika anledningar behöver särskilt stöd för att klara av den ordinarie verksamheten på förskolan. Här ingår barn med svenska som andra språk. Det särskilda behovet kan ligga både inom omsorgsaspekten, utveckling och lärande (Sandberg et al., 2010, s. 50-55).

Uttalanden som visar på ett organisatoriskt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd hade också tre underkategorier. Dessa är personal, tid och resurser. Uttalanden som hamnade under kategorin personal beskrev barn i behov av särskilt stöd som de som behövde extra personal, som behövde lite extra övervakning och stöd av personal. Kategorin tid var uttalanden som rörde hur mycket tid personalen behövde lägga ner för att stötta barnet. Resurser rörde barn som behövde mer än vad förskolan kunde erbjuda, att förskolan behövde extra hjälp för att stötta barnet och barn som behövde mindre barngrupper (Sandberg et al., 2010, s. 50-55).

Förskolor som hade ett barnperspektiv på barn i behov av särskilt stöd hade också fler flickor, både diagnostiserade och odiagnostiserade, som var i behov av särskilt stöd. På förskolor där de hade ett organisatoriskt perspektiv var det istället fler pojkar som de angav var i behov av särskilt stöd (Sandberg et al., 2010, s. 50-55).

Majoriteten svarade att ett barnperspektiv på begreppet råder, där de uttrycker att de ser till barnens observerbara beteenden som skiljer sig mot det som anses typiskt för barn i förskolan. Utifrån det kan inte begreppet barn i behov av särskilt stöd ses som enbart en social konstruktion utan måste förstås utifrån den kontexten där barnet deltar. Till skillnad från det definierade ungefär 30% av personalen barn i behov av särskilt stöd utifrån den verksamhet som fanns tillgänglig för barnen. I förlängningen skulle det kunna ha konsekvensen att barn i behov av särskilt stöd definieras utifrån de mål som verksamheten har istället för vad barnens

faktiska behov är (Sandberg et al., 2010, s. 50-55). "In a worst-case scenario, children may be identified as being in need based on the organisational goals of the preschool or education system rather than on the child's needs" (Sandberg et al., 2010, s. 54).

2.4 Förskolebarns rätt till en inkluderande och stödjande miljö

Skollagen

I Skollagen (kap 8, 9 §) i det avsnitt som riktar sig mot förskola står det skrivet att barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling, oberoende av anledning, skall ges det stöd som deras speciella behov kräver. I utformningen av de särskilda stödinsatserna ska vårdnadshavaren ges möjlighet att delta (SFS 2010:800).

Läroplan för förskolan, LPFÖ 98 rev. 2010

I förskolans läroplan (2010) står det skrivet att varje individ, barn som pedagoger eller annan verksam personal ska värna om alla människors lika värde. Pedagoger ska ta hänsyn till barns behov och olika förutsättningar. Den pedagogiska verksamheten ska formas så att alla barn, oavsett behov ska kunna delta i den och känna trygghet. Det står skrivet att barn som behöver speciellt stöd ska ges det utifrån barnets egna förutsättningar och behov. Förskolan ska då verka för att ge positivt stöd till både barn och föräldrar i form av trygghet, samspel och förtroende (Skolverket, 2010 s. 5). Läroplanen (2010) säger att förskollärare i ett gemensamt arbetslag skall ge stöd till de barn som tillfälligt eller varaktigt behöver, det sker i form av stimulans av olika slag i de svårigheter barnet befinner sig i. Förskolechefen har ansvaret att verksamheten utformas så att de barn som behöver särskilt stöd får det genom att hjälpa barnen att få de utmaningar de behöver (Skolverket, 2010 s. 16).

Allmänna råd - Förskolan

I Skolverket (2013) står det skrivet att förskolechef tillsammans med verksamma pedagoger i förskolan ska utforma verksamheten på så sätt att de ska kunna möta varje barns individuella behov och ge särskilt stöd till de barn som är i behov av det samt att utvärdera och följa upp så att stödet är ändamålsenligt.

Förskolans generella goda kvalité är av största vikt för de barn som är i behov av särskilt stöd. I utformningen av verksamheten ska pedagogerna tillsammans med förskolechef utgå ifrån barnets individuella behov samtidigt som det ska ta hänsyn till hur verksamheten ser ut. Förskolans allmänna råd poängterar att pedagoger kan behöva stöd och handledning i arbetet med barn i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2013, s. 30).

Diskrimineringslagen

Diskrimineringslagen definierar vad som räknas som diskriminering. Med direkt diskriminering avses att en person missgynnas och behandlas sämre än andra i jämförbar situation på grund av till exempel funktionsnedsättningar. Indirekt diskriminering är när någon missgynnas genom de beslut som tas och trakasserier är när någon kränker någons värdighet på grund av till exempel funktionsnedsättningar. Lagen tar upp utbildning så som den definieras i skollagen där förskolan ingår. Den som driver utbildningen får inte diskriminera något barn som sökt till eller som deltar i verksamheten. Lagen beskriver vad de som bedriver utbildningen har för uppdrag gällande diskriminering. Alla som bedriver utbildning enligt skollagen skall arbeta målinriktat för att främja lika rättigheter och möjligheter för de barn som deltar och söker till verksamheten. Utbildningsanordnare skall också förebygga och förhindra trakasserier samt varje år upprätta en likabehandlingsplan där

det finns en översikt över de åtgärder som behövs för att främja lika rättigheter och möjligheter samt förebygga och förhindra trakasserier (SFS 2008:567).

Barnkonventionen

Artikel 23 i barnkonventionen tar upp följande saker. Barn med fysiska eller psykiska handikapp bör ha ett fullvärdigt liv som främjar självförtroende och gör det möjligt för barnet att aktivt delta i samhället. Barnet ska erhålla undervisning, utbildning och habilitering på ett sånt sätt som bidrar till barnets individuella utveckling samt största möjliga integrering i samhället (UNICEF, 2009).

Konventionen om rättigheter för människor med funktionsnedsättningar

Personer med funktionsnedsättning ska få hjälp att bli oberoende samt full mental, social, fysisk och yrkesmässig förmåga. De ska också vara fullt inkluderade och deltagande i livets alla aspekter genom kamratstöd och andra effektiva och ändamålsenliga åtgärder (DS 2008:23, artikel 26).

Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen är en ram samt en övergripande vägledning i det specialpedagogiska arbetet och med arbetet med barn i behov av stöd. Denna kompletteras av skolors olika handlingsplaner, både på lokal, regional, nationell nivå samt internationell nivå. Den grundläggande principen som Salamancadeklarationen påvisar är att alla barn ska ingå i en gemensam form av verksamhet där de oavsett behov eller förutsättningar ska kunna delta i den. Pedagoger och annan personal inom förskolan ska tillgodose dessa behov och tillsätta det stöd som krävs för barnet. Det är viktigt att i verksamheten ta till vara på och se till barns individuella behov och utgå ifrån dem (UNESCO, 1996, s. 18-21). Den påvisar också att barn i behov av särskilt stöd ska delges samma verksamhet och aktiviteter inom denna men med stöd så barnet kan få samma likvärdiga utbildning som övriga barn i barngruppen (UNESCO, 1996, s. 24).

När det gäller arbetet i förskolan är det oerhört viktigt att samverkan med vårdnadshavare fungerar, det för att skapa trygghet och samtala kring de svårigheter barnet har. Det är viktigt att föräldrar känner sig trygga i sin roll som vårdnadshavare till ett barn i behov av stöd. Bra är att samtala om vad som är bra för barnet och hur pedagoger och föräldrar gemensamt kan bemöta barnet och vägleda i dess svårigheter (UNESCO, 1996, s. 30-32).

När utvärdering av Salamancadeklarationen gjordes efter tio år kan det utläsas att betydelsen för hur arbetet med inkludering har framskridit under åren världen över. Dock visar resultatet en stor osäkerhet hos verksamheterna hur arbetet med inkludering ska se ut. Salamancadeklarationens syfte är att kunna ha en skola för alla och hur verksamheterna ska sträva efter det (UNESCO, 1996, s. 42).

2.5 Inkludering i förskolans dagliga verksamhet

Emanuelsson (2008 s. 10-11) anser inte att skolan idag kan ses som en skola för alla utan att det är någonting som ständigt är en process i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det är en process som hela tiden pågår i skolan och att det arbetas sida vid sida med styrdokumentet där de påtalas att pedagoger ska inkludera alla barn i verksamheten. Att få en skola för alla där varje enskild individ inkluderas i verksamheten är ett svårt mål att nå. Det menar Emanuelsson kan urskiljas ur ett historiskt perspektiv på grund utav demokratiska

förhållanden och olika värderingar om de beslut om skolan som riksdagen fattar. Här innefattar alla individers medverkan till inkludering, får pedagoger inte med sig barnet i en tänkt inkluderande verksamhet kan det bli svårt att nå målen om en integrerande verksamhet. Med ett aktivt arbete kring inkludering i barngrupp kommer pedagogerna alltid en längre bit på väg mot inkludering i förskolan (Emanuelsson, 2008, s. 21).

Emanuelsson (2008) har som förförståelse till sin studie utgått från att det viktigt att utforma och planera verksamheten och arbetet med barn på ett sådant vis att pedagogerna tar tillvara på de resurser som finns samt att det gagnar hela gruppen oavsett behov. Det blir viktigt att se på hur normer och värderingar används. Det är något som verksamma pedagoger i förskolan ska vara försiktig med, att skilja ut barn från det normala. Pedagogen bör inte se individen som avvikande utan se till gruppen som en helhet och vilka olika erfarenheter och personligheter som finns och ta tillvara på dem (Emanuelsson 2008 s. 16). Emanuelsson (2008) skriver att den inkluderande verksamheten ska vara planerad och genomföras på ett sätt så att pedagogen kan möta alla barn oavsett behov i gruppen som helhet. Det är viktigt att se barn i svårigheter istället för barn med svårigheter. Det blir en helt annan utgångspunkt och pedagoger får ett annat perspektiv att arbeta utifrån (Emanuelsson, 2008, s. 19).

Luttrupp (2011) menar att vuxna måste finnas till hands för att motivera till samspel mellan barn men måste samtidigt kunna dra sig tillbaka för att lämna plats. Den vuxna kan skapa situationer som lockar barn till en viss aktivitet eller ett gemensamt intresse för att på så sätt ge möjlighet till delaktighet och samspel. Ett delat ansvar bland pedagogerna kan öka chansen för kamratinteraktioner för barn med funktionsnedsättningar i motsats till om barnet har en egen assistent som alltid är närvarande (Luttrupp, 2011, s 51).

Müntzing och Voss-Wikström (2008) talar om tre grundstenar att arbeta utifrån, dessa är trygghet, glädje och att se till alla barn som olika och unika. De använde dessa tre grundstenar för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i den andra gemenskapen. Tryggheten bidrar till att barnet vågar tillägna sig ny kunskap och vågar misslyckas i det han eller hon gör samt att de vågar se till andra barns erfarenheter och framgångar samt andras misslyckanden och lär sig av dem. Genom glädje lär barnen sig mer, lustfyllt lärande gagnar barnets utveckling. Den sista grundstenen påtalar barns olikheter och att varje individuellt barn är unikt. Dessa gör att pedagogerna kan ta tillvara på arbetet och göra pedagogiken och lärandet mer spännande samt att barn får ett bredare perspektiv på hur samhället ser ut (Müntzing & Voss-Wikström, 2008, s. 37-41).

Enligt Müntzing och Voss-Wikström (2008) är det viktigt i pedagogiken att ta hänsyn till barnets förmåga och hur de kan tillgodose sig innehållet. Att uppnå en positiv känsla i lärandet är oerhört viktig för att lärandet ska bli lustfyllt. Återigen påpekas pedagogernas syn på barnet och det är det som påverkar hur de arbetar och vad de uppnår med sitt arbete. Något ännu mer viktigt är att alla pedagoger i verksamheten har samma barnsyn, det gör att målen om inkludering blir lättare att sträva mot och sedan uppnås i framtiden. Något som är viktigt i arbetet med barn i behov av särskilt stöd är att ge dessa barn struktur och tydlighet för att de själva ska kunna ta tillvara på de erfarenheter de har och omsätta dem. Müntzing och Voss-Wikström (2008, s. 42) ser barn i behov av stöd som en tillgång i verksamheten och påvisar att pedagoger i förskolan ska ta tillvara på barns olikheter. Tinglev (2008, s. 149) påtalar att det handlar om hur pedagoger planerar och genomför verksamheten. Verksamheten ska anpassas så att pedagoger i förskolan tar tillvara på barns intressen och anpassar den dagliga verksamheten utefter förutsättningar och förmågor. Luttrupp (2011, s. 58) menar att lärarnas agerande och förhållningssätt samt miljön på förskolan påverkar hur barn med

funktionsnedsättningar samspelar med andra barn och är delaktiga i förskolans verksamhet. Andersson och Thorsson (2008) påtalar att det finns ett flertal olika sätt att arbeta på i verksamheterna och i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Verksamheterna kan anpassas på många olika sätt beroende på hur pedagogernas förhållningssätt ser ut och huruvida de har samma perspektiv i en och samma barngrupp (Andersson & Thorsson, 2008, s. 162).

Andersson och Thorsson (2008) påtalar att inkludering i förskolan varken har en början eller något slut utan är en process som hela tiden arbetas mot. De menar att den mest optimala utvecklingen sker i en inkluderande miljö där alla barn tar del av varandras egenskaper och erfarenheter (Andersson & Thorsson, 2008, s. 165).

Pedagogernas förhållningssätt till barnen avgör arbetssättets kvalitet på förskolan. Barnsynen kommer alltid fram i konkreta handlingar tillsammans med barnen, så det är viktigt att reflektera över hur barnsynen tar tillvara på barns villkor samt verkar för barnens bästa. (Simeonsdotter Svensson, 2009, s. 192). Rosenqvist (1996) skriver att när pedagoger redan i förskolan strävar efter inkludering och integrering av barn oavsett behov blir det positivt för barnens framtid då de redan från början varit i en förskola där alla barn oavsett behov inkluderats i samma grupp. Det är då senare, i vuxenlivet, lättare för alla individer att fortsätta se ett inkluderande samhälle (Rosenqvist, 1996, s. 36).

2.6 Förskolans miljö och utformning

Gerrbo (2012) har i sin avhandling tittat specifikt på att förskolans verksamhet ska finnas till för alla barn oavsett behov. Fokus ligger på hur de pedagogiska situationerna för barnen utformas så att alla barn kan delta på samma villkor samt hur pedagogerna ser på det. Pedagoger ska så snart som möjligt se på hur barn i behov av särskilt stöd är på rätt väg genom de mål förskolan strävar mot. I sin avhandling talar Gerrbo (2012) om en skola för alla, han menar dock att det är svårt att uppnå. Vidare menar han att det är mer en strävan i verksamheterna. Det grundar han i att alla barn är olika och deltar på olika sätt och utifrån olika förutsättningar (Gerrbo, 2012 s. 27-31).

En viktig aspekt i ett inkluderande arbetssätt är miljön runt om och hur pedagoger möjliggör gemenskap och delaktighet i den. En förskola ska anpassas så att inget barn exkluderas eller inte sorteras in i olika grupper utan att pedagoger formar verksamheten så att alla barn i en grupp strålas samman där det tas tillvara på varje barns egenskaper och erfarenheter (Andersson & Thorsson, 2008, s. 162).

I förskolan finns tecken på att samhället går mot en skolvärld där skillnaden mellan olika förskolor och grupper blivit allt mer påtaglig. Politiska beslut visar på en riktning mot att nivågruppera, diagnostisera, kategorisera och segregera. Åtskiljande insatser så som egen träning och särskild undervisning är en vanlig lösning för barn som behöver mer stöd (Karlsudd, 2012, s. 175).

Johansson (2003) beskriver tre pedagogiska atmosfärer. I en samspelande pedagogisk atmosfär visar pedagogerna en närvaro i barnens värld, lyhördhet samt en avspändhet inför överträdelse av gränser. I den samspelande atmosfären finns en strävan efter ett ömsesidigt möte samt att barn och pedagoger skapar en interaktiv dialog. I en instabil atmosfär visar pedagogerna både ett emotionellt avstånd och en närhet till barnen, avståndet och närheten mellan barn och personal är varierande där pedagogerna visar en vänlig distans till barnen. I

atmosfären finns ett tillkämpat lugn vid stressade situationer och det är inte alltid att de vuxna ser barnens avsikter och möter deras intentioner. Atmosfären kan vara starkt präglad av motsägelser av positiv eller negativ karaktär. I en kontrollerande atmosfär visar pedagogerna en önskan om att ha kontroll. Ordning och struktur kännetecknar de vuxnas förhållningssätt. Ofta vänds konflikter till en maktkamp och stämningen kan förefalla dämpad även om vänlighet och lugn förekommer (Johansson, 2003, s. 55-69).

I miljön där barnen vistas kan pedagoger ofta få syn på atmosfärer där exkludering lättare kan utvecklas som en praktik. Karaktäristiskt för dessa typer av atmosfärer är att barnen inte får hjälp att hantera olikheter utan de går lätt in i kamp om rätt och fel samt utesluter de som anses som svaga eller annorlunda. Här är vuxnas roll viktig. Det är de vuxna på förskolan som genom sitt agerande skapar atmosfärerna. En instabil atmosfär känns igen genom obalans och motsägelser där de vuxna pendlar mellan närvaro i barnens livsvärldar och en vänlig distans. En kontrollerande atmosfär känns igen genom vuxnas behov av att kontrollera barnens varande och görande. Det leder till konflikter, oro och få känslouttryck. I båda dessa pedagogiska atmosfärer blir det svårare att förmedla ett inkluderande synsätt. Vad som istället främjar inkludering är en samspelande atmosfär som präglas av att de vuxna är intresserade av barnens tankar och idéer. De har också ett uppmuntrande förhållningssätt med nyfikenhet, öppenhet och acceptans (Melin, 2013, s. 22; Johansson, 2003, s. 54).

Strukturer i förskolan gör det möjligt för pedagogerna att definiera och skapa kategorierna acceptabelt och oacceptabelt beteende och utifrån dessa dela in barn i grupper där vissa fungerar bra och vissa fungerar mindre bra, alltså klassas som avvikande. Utifrån det kan personalen sen lyfta ut dessa barn från verksamheten för individuell träning. Det hindrar barnen från att vara socialt delaktiga i alla aktiviteter i förskolan tillsammans med de andra barnen. Det går igen sedan i barnens kamratkulturer då barnen tolkar och reproducerar det som de vuxna gör. De ser vilka barn de vuxna markerar är annorlunda (Melin, 2013, s. 24).

Att endast ha ett barn i behov av särskilt stöd i en barngrupp kan inverka negativt på inkluderingsprocessen. Barnet kan då få mer tid och resurser utanför barngruppen och barnet särskiljs då från sina kamrater. Att istället ha fler barn i behov av särskilt stöd kan innebära att hela verksamheten behöver anpassas och på så sätt kan miljön uppmuntra till inkludering istället för att plocka ut barnen från barngruppen (Luttröpp, 2011, s. 22).

Nidefelt (2008) skriver att placering av barn i behov av särskilt stöd i egna mindre grupper är problematiskt. Hur bra miljö pedagogerna än skapar för barnen eller hur trivsamt det än är i grupper där alla barn är i behov av stöd exkluderas dem samtidigt från resten av gemenskapen som finns i de andra grupperna (Nidefelt, 2008, s. 33).

Jakobsson (2002) menar att förskolans utformning av miljön i verksamheterna spelar en viktig roll. Vidare påtalar hon att det är miljön som skapar de yttre förutsättningarna för arbetet med barn i behov av stöd men menar på att den psykosociala miljön är viktigt för alla barn oavsett speciella behov eller inte (Jakobsson, 2002, s. 152).

Tanken med att arbeta med integrering i förskolan har enligt Hill (1996) varit att barn i behov av särskilt stöd ska få en så likvärdig vardag som övriga barn i barngruppen. Syftet med det är att barn i behov av särskilt stöd ska få ta del av de andra barnens erfarenheter på det språkliga, kognitiva och sociala planet. Viktigt är att barn ska lära sig att ha respekt för alla människor oavsett om där finns en avvikelse eller inte. Hill (1996, s. 88) skriver att det har mötts positivt av pedagoger i förskolan samt av vårdnadshavare.

3 Teoretisk anknytning

Studien baseras på den sociokulturella teorin som bakgrund och teoretisk förståelse till undersökningen. Den sociokulturella teorin knyter an till lärande som en del i ett socialt sammanhang och att lärande sker genom samspel. Lärandet ses som situerat och beroende av den sociala kontexten där de sker (Johansson, 2012, s. 54). Teorin stämmer väl överens med en inkluderande praktik där det blir relevant att se till det sammanhang där barnen befinner sig samt se på hur en inkluderande praktik kan bidra till att barn lär av varandra. Säljö (2010) skriver att teorin fokuserar på samspelet mellan individer och hur individer förändras tillsammans med andra, lärandet flyttas från individen till gruppen. I gruppen kan individer utvecklas genom att lära av varandra och tillägna sig ny kunskap. Det sker mellan interaktion och samtal med andra barn och vuxna. I den sociokulturella teorin tas begreppet ZPD, ”Zone of proximal development” och betyder att saker barnet inte klarar av själv kan barnet klara med hjälp av någon annan (Säljö, 2010, s. 192-193).

Denna teoretiska bakgrund kommer ligga till grund för diskussionen och kommer på så sätt bidra till hur resultatet förstås och tolkas. Därför är det viktigt att noga reflektera över hur denna teoretiska utgångspunkt bidrar till slutresultatet samt att fortsätta att reflektera kring vilka andra perspektiv som kan vara relevanta att överväga som tolkningsgrund för inkludering i förskolan.

4 Metod

Resultatet är en sammanställning av forskning kring inkludering i förskolan, en litteraturöversikt. Det finns både avhandlingar och artiklar som handlar om inkludering i förskolan. För att få en klar bild av hur forskningsläget ser ut inom ämnet bedömdes en systematisk litteraturstudie att föredra framför en empirisk studie eller ett utvecklingsarbete och förhoppningen är att genom litteraturöversikten få en djupare inblick i forskning som finns samt få en djupare kunskap i ämnet. Via en litteraturöversikt kan resultatet av tidigare forskning sammanfattas och utifrån det kan en ny helhet tas fram av de delar som forskningen består av. En diskursanalytisk eller begreppsanalytisk ansats skulle också kunna vara relevant för ämnet. Vi är medvetna om att valet att göra en litteraturöversikt kommer att påverka resultatet av studien och att den istället skulle kunna göras genom att fokusera på betydelsen av begreppet inkludering. Frågeställningarna utgår från hur inkludering sker och på vilket sätt, intresset ligger i det resultat från forskningen som kan urskiljas.

4.1 Datainsamling

För att få en uppfattning av hur forskningsläget ser ut inom ämnet inkludering i förskolan för barn i behov av särskilt stöd har olika databaser använts i sökningarna samt avgränsade sökord i olika kombinationer. Databaser som använts i sökningarna är Google, Google Scholar, Supersök, Swepub, Education Research Complete, GUNDA, DIVA, ERIC och Gupea.

I sökningarna har svenska och engelska sökord använts, både fristående samt i kombination med varandra. Sökord som använts är inkludering, delaktighet, inkludering i förskolan,

delaktighet i förskolan, därför inkludering, avhandlingar inkludering i förskolan, avhandling delaktighet inkludering, inkluderande pedagogik, en skola för alla, inkludering barn, inclusive education AND preschool, specialpedagogik, specialpedagogik inkludering, specialpedagogik inkludering förskolan, specialpedagogiskt arbete i skolan, barn med speciella behov, preschool children AND special needs, early childhood education AND inclusive education.

För fullständigt sökschema se bilaga.

Förutom resultatet från ovanstående sökningar har material till studiens bakgrund framkommit via handledare samt tidigare litteratur relevant för vår utbildning. Dessa har dock inte använts för att besvara frågeställningarna.

4.2 Urvalskriterier

Texterna har valts utifrån dess vetenskapliga kvalitet samt hur relevant den är utifrån syftet. Ett sätt att se till den vetenskapliga kvaliteten är att främst använda artiklar som är "peer reviewed", avhandlingar, artiklar som är publicerade i tidskrifter, forskningsrapporter och böcker.

En avgränsning som har gjorts är att avhandlingarna och artiklarna ska vara publicerade mellan åren 2001-2014. För att begränsa resultatet och få en nulägesbild av forskningen är resultatdelen enbart baserad på avhandlingar och artiklar mellan dessa årtal. Tidsspannet är relativt långt då forskning är en process och det tar tid att få fram ett resultat. De avhandlingar och artiklar som valts ut till studien är fortfarande aktuella i sammanhanget.

Forskningen är begränsad till studier gjorda i Norden för att sträva efter att få resultat som är applicerbara i det svenska skolsystemet inom förskola. I urvalsprocessen lästes rubrikerna först på de träffar som kom fram. Därefter lästes abstractet och i det fall de stämde överens med vårt syfte lästes hela avhandlingen eller artikeln för att på så sätt se om den var relevant att ta med i studien.

4.3 Tillvägagångssätt

När sökningen efter material började användes en bred sökning med enstaka ord som inkludering, delaktighet eller förskola. Då det gav väldigt många träffar behövdes ytterligare begränsningar och för att se till att urvalskriterierna uppfylldes användes olika kombinationer av sökord så som inkludering och förskola för att på så sätt få material som inriktade sig på området.

Nedan redovisas genom vilken sökväg de avhandlingar och artiklar hittades som sedan valdes ut för resultatet i studien.

Tabell 1

Författare	Sökväg	Sökord	Sökdatum
Jane Brodin (2011)	Supersök	Inkludering barn	28/3-14
Agneta Luttrupp (2011)	Google scholar	Delaktighet i förskolan	26/3-14
Anette Sandberg, Anne Lillvist, Lilly Eriksson, Eva Björck-Åkesson och Mats Granlund (2010)	Education research complete	Preschool children AND special needs	5/5-14
Eva Melin (2013)	Google	Delaktighet i förskolan	26/3-14
Linda Palla (2011)	Google scholar	Barn med speciella behov	27/3-14
Claes Nilholm (2006)	Google scholar	Inkludering i förskolan	26/3-14
Ingemar Emanuelsson (2001)	Google scholar	Barn med speciella behov	27/3-14
Claes Nilholm (2011)	Google	Pedagogik En skola för alla	28/3-14
Helene Tranquist (2006)	Google	Pedagogernas roll inkludering artiklar	8/5-14
Gunilla Lindqvist och Claes Nilholm (2013)	ERIC	Inclusion preschool special needs	8/5-14

Utifrån ovanstående tabell kan utläsas att Google Scholar har varit den främsta sökmotorn för att få fram de studier som bedömdes som mest relevanta för att ta med i resultatet. Google gav resultat som också var relevanta för studien. Ett resultat hittades på Supersök, ett på ERIC och ett på Education research complete. Inkludering i förskolan, delaktighet i förskolan, preschool children AND special needs och barn med speciella behov var de bärande sökorden i dessa sökningar.

4.4 Analys av materialet

När materialet började analyseras lästes först avhandlingarna och artiklarna i sin helhet. Därefter lästes dem igen och avhandlingarnas syfte, metod och urvalsgrupp plockades ut för att jämföra med urvalskriterierna. Utifrån denna litteraturöversikt plockades relevant material ut från studiernas resultat för vidare analys. Allt det urplock sparades i ett separat dokument noggrant refererat med sidhänvisning för att senare enkelt kunna hitta tillbaka till rätt ställe där materialet var hämtat från. Utifrån resultatet jämfördes sedan de olika studierna för att se om teman kunde hittas samt urskilja likheter och olikheter i studiernas resultat. Genom att se till urvalsgruppen i studien samt studiens syfte säkerställdes att material inhämtades från flera olika nivåer. De studier som ligger till grund för analysen har studerat inkludering från

individnivå, verksamhetsnivå samt organisationsnivå. På så sätt skapas en bred bild av inkludering och de olika nivåernas påverkan på inkluderingsarbetet i förskolan. Till grund för analysen ligger den sociokulturella teorin. Centralt blir då att se till interaktionen mellan människor.

4.5 Validitet, reliabilitet och objektivitet

För att studien ska vila på vetenskaplig grund samt vara sanningsenlig och resultatet bli trovärdigt ska validitet, reliabilitet samt objektivitet ligga till grund för vilka avhandlingar och artiklar som används i studien. För att se validiteten är det viktigt att granska om studien mäter det den avser att mäta utifrån dess syfte och frågeställning. Reliabiliteten är studiens och mätinstrumentets tillförlitlighet, om det finns möjlighet att upprepa studien och få liknande resultat. Genom att se till vilka värderingar som ligger till grund för studien samt författarens utgångspunkt kan studiens objektivitet granskas (Björklund & Paulsson, 2003, s. 59).

För att försäkras om validiteten i denna studie har materialet valts ut utifrån syfte och frågeställningar. För att få reliabilitet har sökvägar, sökord och sökdatum redovisats noggrant och studien har utförts systematiskt. I denna studie finns författarnas förkunskaper och teoretiska perspektiv framskrivna för att på så sätt kunna granska deras objektivitet.

4.6 Forskningsetiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2002) har givit ut riktlinjer för hur god forskning bör bedrivas. Dessa kallas forskningsetiska principer och grundar sig på fyra principer. Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I en litteraturöversikt är det inte relevant att skriva ut och redogöra i detalj för dessa principer då de i första hand riktar sig till empirisk forskning och undersökningar. I denna litteraturöversikt kommer istället den forskningsetiska aspekten in gällande urval och presentation av resultatet. Om tveksamheter uppstår kommer naturligtvis Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och råd att följas.

De etiska ställningstaganden som görs i denna litteraturstudie grundar sig på att försöka få fram en bild av kunskapsläget utan att vinkla studien utifrån olika perspektiv och egna förkunskaper. Därför är det viktigt att skriva fram egna förkunskaper i ämnet. Som studenter på förskollärarprogrammet har vi de kunskaper som utbildningen har gett oss, och genom att söka inom ett utbildningsvetenskapligt forskningsfält är risken att förutfattade meningar och de förkunskaper vi har kan speglas i den forskning som redan har gjorts inom förskolans område, och genom det kan ingången på forskningen och vår översikt bli likartad istället för ifrågasatt. Det är också viktigt att välja forskning med olika teoretiska utgångspunkter. I denna studie har material på engelska använts och detta kan komma att ifrågasättas ur ett forskningsetiskt perspektiv då våra ordval och begreppsöversättningar inte kan säkerställas mot forskarens grundintention.

5 Resultat och analys

I denna del presenteras och analyseras resultatet av den forskning som tagits fram i denna litteraturoversikt. Resultatet presenteras i löpande text.

5.1 Presentation av insamlat material

5.1.1 Jane Brodin (2011)

Syftet med studien är att ta reda på hur utomhuspedagogik kan användas för att få ett mer inkluderande arbetssätt i verksamheterna. Studien baseras på intervjuer, enkäter och litteraturstudier. Artikeln baseras på ett EU-projekt med fokus på barn med funktionsnedsättningar.

Brodin (2011, s. 445) diskuterar i sin artikel hur utomhusmiljön kan stödja lärande och inkludering i förskolan. Resultat har visat att barns välbefinnande och livskvalité ökar vid utomhusaktiviteter samt bidrar till en inkluderande grupp och lärandet i denna miljö ökar. Viktigt är att miljön är anpassad och tillgänglig för alla barn oavsett behov eller hinder. Att vistas i naturen är för barn, stimulerande och motiverande ur det sociala samt delaktiga perspektivet. Det kan i sin tur bidra till social inkludering på ett annat vis, till exempel inomhusaktiviteter som sker i förskolans vardag. När barn utforskar naturen använder de alla sina sinnen för att upptäcka nya saker. Hon menar att barn lär med sina sinnen och kan utforska naturen med dem. Brodins (2011, s. 451) studie visar att utemiljön inbjuder barn till att interagera med varandra där de hoppar, klättrar och leker med varandra på ett annat sätt än i inomhusmiljön. Hennes resultat baseras på intervjuer enkäter och litteraturstudier. Att vistas ute i naturen är både viktigt och lärorikt för barn i förskoleåldern. Hon skriver att det är lättare för barn i de här åldrarna att acceptera sina kamrater på ett annat sätt än vad de sedan gör när de börjar skolan. Det är mer vanligt att barn i förskoleåldern accepterar varandras olikheter och därför blir leken något som alla barn deltar i på förskolan. I skolåren har barnen utvecklats mer och kan se olika barns olikheter vilket gör att pedagoger får arbeta mer intensivt med inkludering i skolan. Lek och lärande väver tillsammans ihop kunskap och en lustfylld utveckling hos varje barn (Brodin, 2011, s. 445-451).

Denna studie riktar sig till en verksamhetsnivå och beskriver miljöns betydelse för inkludering i förskolan.

5.1.2 Agneta Luttröpp (2011)

Studien syftar till att utforska i vilken mån samspelsrelationer och delaktighet för barn med utvecklingsstörning och typiskt utvecklade barn överensstämmer. Studien bygger på observationer, intervjuer, enkäter och dokumentanalys. Avhandlingen bygger på två jämförande studier. Urvalsgruppen i studien består av tio barn med utvecklingsstörning och tio barn utan utvecklingsstörning från nio olika förskolor.

Luttröpps avhandling (2011) visar tendenser att barn med funktionsnedsättningar är mindre delaktiga i ostrukturerade situationer så som fri lek och utelek. I strukturerade situationer, måltid och samling, är det inte lika stor skillnad på delaktigheten för barn med och utan

funktionsnedsättningar. I de strukturerade situationerna finns en vuxen som kan stötta barnen i vad de ska göra och vad som förväntas av dem. Många strukturerade situationer är också återkommande och det gör att barnen kan känna igen sig. I de strukturerade situationerna kan också den vuxne anpassa situationen efter barnen och det blir inte så många överraskningar och okända inslag som kan känneteckna lek med andra barn. I de ostrukturerade situationerna krävs det ofta initiativ från barnen, de behöver information om vad de andra barnen gör samt förmåga att ta initiativ och vara motiverade att försöka ta sig in i leken (Luttröpp, 2011, s 54). Resultatet visar att barnens delaktighet i förskolans aktiviteter och samspel med andra barn är beroende av förskolans miljö samt lärarnas förhållningssätt och agerande. Att förskolan erbjuder alternativa kommunikationssätt ger barnen fler ingångar till samspel med andra, i förskolor där tecken användes mer frekvent var barnen mer aktiva i samspel (Luttröpp, 2011, s. 58). Alternativa kommunikationssätt så som tecken som stöd användes företrädesvis av förskolläraren i de strukturerade situationerna förutom i förskolor där det fanns fler barn med utvecklingsstörning, där användes tecken i högre utsträckning vid fri lek. På de förskolorna tecknade pedagogen till andra barn när de barnen som var i behov av tecken som stöd var närvarande (Luttröpp, 2011, s 52).

Resultatet i Luttröppts studie (2011) visade att de avdelningar som hade två barn med utvecklingsstörning, till skillnad mot de som hade ett, fokuserade mer på samspel och delaktighet. Personalen anpassade kommunikationssätt, aktiviteter och bemötande utifrån barnens behov (Luttröpp, 2011, s 53).

I denna studie blir samverkan mellan pedagoger och barn central samt miljöns betydelse för en inkluderande verksamhet för barn i behov av särskilt stöd. Studien tar alltså upp både individnivå och verksamhetsnivå i inkluderingsarbetet. Studien har utvecklingssekologi som teoretisk bakgrund.

5.1.3 Anette Sandberg, Anne Lillvist, Lilly Eriksson, Eva Björck-Åkesson och Mats Grönlund (2010)

Studien syfte är att utforska definitionen av barn i behov av särskilt stöd baserat på svar från personal i svenska förskolor samt se om definitionerna var relaterade till strukturella faktorer på förskolan. Studien bygger på en enkät där 540 förskolor deltog.

Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson och Grönlund, (2010) skriver att om verksamheten har många barn som ses som i behov av särskilt stöd är det större sannolikhet att personalen integrerar de barnen in i den dagliga verksamheten. Om det istället bara är enskilda barn i gruppen som ses som i behov av extra stöd är det troligare att personalen exkluderar dem från gruppen och erbjuder extra träning och definierar det som att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. Därför kan personalens uppfattning om vad ett barn i behov av särskilt stöd är skilja sig åt beroende på hur många barn i gruppen som har speciella behov. Resultatet från studien indikerar också att det är viktigare att personalen får stöd och handledning i inkluderingsprocessen snarare än att göra organisatoriska förändringar som att minska barnantalet i gruppen. Om personalen får stöd kan de fokusera på hur de ska inkludera barnet i verksamheten och de ordinarie aktiviteterna istället för att försöka hitta tid att genomföra individuella aktiviteter som riskerar att exkludera barnet ytterligare från gruppen (Sandberg et al., 2010, s 50-55).

Studien vänder sig mot organisationsnivå då studien enbart riktar sig till personal i förskolan samt hur strukturella faktorer påverkar hur barn i behov av särskilt stöd definieras.

5.1.4 Eva Melin (2013)

Studien syftar till att förklara fenomenet barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet. Studien bygger på observationer, fältanteckningar och samtal med personal. Sexton barn deltog från fyra olika förskolor varav fem barn med down syndrom.

Melin (2013) urskiljer i sin studie två olika synsätt på förskolebarn och deras behov. De ses av pedagogerna antingen som olika individer med olika behov eller snarlika individer med snarlika behov. Om förskolebarnen ses som olika individer är det större chans att barnen kategoriseras in i olika grupper som har olika stora behov av omsorg och stöd. Det kan leda till att barnen separeras i större utsträckning och hindras från att delta i samma situationer och aktiviteter. De blir svårare att hitta en kamratgemenskap när barnens villkor ses som olika. Om barnen istället ses som snarlika varandra så anpassas verksamheten att passa hela gruppen, alla barnen på avdelningen. Då kan barnen vara delaktiga i samma aktiviteter och det verkar vara avgörande för om barnen kan bli en del av barngruppen samt få chans att agera däri. De blir då inneslutna i kamratgemenskapen (Melin, 2013, 180-181). Vidare ser Melin (2013) att två olika barnroller framträder, barn som subjekt eller barn som aktör och beroende på hur rollerna uppfattas kommer interaktionen mellan barn och personal vara olika. Med barnet som subjekt, föremål för påverkan, får barnen ofta tilldelade planerade uppgifter för att utvecklas medan om barnet ses som aktör, någon som pedagogerna söker dialog med, får barnet möjlighet att argumentera och få inflytande till större grad över sin tillvaro. Hur personalen ser på barnrollen verkar ha påverkan på hur barnen kan producera social delaktighet i interaktionen mellan barn och personal då det påverkar öppenheten i de handlingsutrymmen som barnen ges i förskolans verksamhet. I förskolor där barn ses som aktörer har barnen större frihetsutrymme än i förskolor där barn ses som subjekt (Melin, 2013, s. 181-182, 186, 188).

Här blir samverkan mellan individer centralt då studien beskriver samspelet mellan barn och vuxna samt lyfter betydelsen av pedagogernas förhållningssätt. Studien tar perspektivet kritisk realism som vetenskapsteoretisk ansats.

5.1.5 Linda Palla (2011)

Studiens syfte är att synliggöra hur barn skapas som subjekt när deras beteende förbryllar. Syftet är också att belysa hur hanterings- och styrningsförslag av barn och deras beteenden formuleras i specialpedagogiska sammanhang inom förskolan som diskursiv praktik. Studien bygger på intervjuer, handledningssamtal och skriftlig dokumentation. Studien har genomförts i två rektorsområden i mellanstor svensk kommun.

Pallas studie (2011) har visat hur blicken på barnet används som en strategi i yrkesutövandet. Med blicken på barnet menas förskolans blick på barnet som speciell i förhållande till förskolans krav, förväntningar och förhoppningar. Blicken används som strategi för att få syn på barns lärande, kunskapande och beteende (Palla, 2011, s 154). I strävan att genomföra förskolans uppdrag blir det viktigt för personalen att språkligt ringa in handlingar och beteenden som skiljer för att kunna sätta in tidiga insatser och stöd. Analyserna visar hur

normer kan ena och sammanföra, men också sätta gränser och verka uteslutande i en praktik. De visar också hur personalen agerar utifrån normer kring hur barn ska vara och göra och där framträder möjliga utrymmen samt begränsningar för olikheter (Palla, 2011, s 154-155). Genom att vända blicken från barnet och istället på att forma arbetsprocesser kan fokus flyttas från att jämföra barnet till att istället se på vad förskolan kan göra för att utmana barnets lärande och säkra deras möjlighet till inflytande och delaktighet. Studien visar också att de olika kartläggningar och en del av den dokumentationen som finns blir förenklade sanningsdokument om barnet och kan begränsa utrymmet för barnet att vara och kunna olika (Palla, 2011, s 160).

I denna studie kan det inte urskiljas vilken nivå som är dominerande, i syftet framträder en organisatorisk nivå men resultatet pekar snarare på hur inkludering sker på en verksamhets- och individnivå. Studien vilar på ett poststrukturalistiskt förhållningssätt som teoretisk bakgrund.

5.1.6 Claes Nilholm (2006)

Syftet med studien är att undersöka vad begreppet inkludering betyder och hur begreppet inkludering har använts. Studien är en kunskapsöversikt som har granskat olika empiriska studier inom ämnet inkludering.

Nilholm (2006) har i sin artikel *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"* granskat empiriska studier av inkluderingsprocesser och analyserat dessa. Frågan Nilholm (2006) tar upp är vilka faktorer som är viktiga för att inkluderande processer ska uppstå. De faktorer som lyfts fram är samma faktorer som brukar anses gynnande för skolutveckling och som brukar känneteckna en bra skola och inte enbart är kopplade till elever i behov av särskilt stöd. Dessa faktorer spänner hela vägen från mer övergripande politiska och administrativa faktorer ner till förutsättningarna i klassrummet samt pedagogernas arbets- och förhållningssätt (Nilholm, 2006, s. 45). Angående arbetssättet och förutsättningarna i klassrummet från ett inkluderande perspektiv skriver han att faktorer som verkar för inkludering är att olikheter ses som en tillgång, alla elever har inflytande och är delaktiga i arbetet och i de sociala relationerna som finns i klassrummet (Nilholm, 2006, s. 34).

Nilholm (2006) tar upp en rapport från 2003 som är utförd av European Agency for Development in Special Needs Education där de lyfter fram faktorer som gynnar inkludering. De delar upp faktorerna i tre underrubriker som rör pedagogerna, skolan och de yttre förutsättningarna. Faktorer som ligger under pedagogerna är deras attityder till olikheter och deras förmåga att anpassa aktiviteterna utifrån dessa olikheter. Pedagogernas förmåga att stärka barnens sociala relationer samt deras tillgång till stöd från specialister, kollegor och stödteam spelar in liksom förmågan att anpassa kursplanerna (Nilholm, 2006, s 44-45). När det gäller skolan kommer återigen tillgången till stöd in, vilket stöd som finns att tillgå för pedagogen gällande stödteam och specialpedagoger men också hur skolledningen och kollegor kan gå in och stötta pedagogerna. Ett bra ledarskap, samarbete med andra skolor, föräldraengagemang samt möjlighet att göra arrangemang utanför klassrummet är också nämnda faktorer (Nilholm, 2006, s 45). Yttre omständigheter är politiska beslut. Vilket nationellt ställningstagande som finns, vilka politiska beslut som fattas samt vilken kunskap och motivation som finns hos politiker och skolledning påverkar också inkluderingsmöjligheterna i verksamheten (Nilholm, 2006, s. 45).

I resultatet från denna studie diskuteras alla tre nivåerna i förhållande till inkludering i förskolans verksamhet. Genom att sammanställa olika empiriska studier har forskaren hittat faktorer kring inkludering som berör alla tre nivåer.

5.1.7 Ingemar Emanuelsson (2001)

Studien syftar till att beskriva och analysera forsknings- och kunskapsläget i specialpedagogik och specialpedagogiskt relevanta områden i Sverige. Studien är en kunskapsöversikt som behandlar forskning från senare hälften av 1990-talet.

Emanuelsson (2001) diskuterar forskningens kritiskt granskande uppgift och har genom sin forskningsöversikt sett att det inte finns tillräcklig forskning kring huruvida ”en skola för alla” är den bästa målsättningen. Aktörernas faktiska möjlighet till deltagande och medbestämmande behöver granskas och det för då in ett maktperspektiv i den inkluderande skolan. Den reella makt som ges till elever, föräldrar, pedagoger och politiker behöver granskas och diskuteras. På så sätt kan det synliggöras vem det gagnar att ha en integrerad eller inkluderande skola; barnen, pedagogerna eller politikerna (Emanuelsson, 2001, s 143-144).

Enligt analysen av Emanuelsson (2001) visar det sig att det finns en trend i de forskningsprojekt och rapporter som finns inom det specialpedagogiska området. Det är vanligt att projekten har inslag av både det relationella och det kategoriska perspektivet. Perspektiven används ofta på ett adderande eller ”både och” sätt där studien är väl förankrad i det kategoriska perspektivet där urval sker utefter definierade avvikelser och diagnostiserade funktionsnedsättningar. Det får som konsekvens att de strömningar i själva studien som kan härröras till det relationella perspektivet i grunden vilar på ett kategoriskt perspektiv. Det gör att det är en relativt liten andel av studierna som vilar på ett relationellt perspektiv. Däremot ser forskarna en ökning av studier som bygger på ett relationellt perspektiv. De nya projekt (år 2000) som accepteras och finansieras av Skolverket verkar ha en tydlig relationell inriktning i linje med nationella styrdokument, som också visar på en förståelse för specialpedagogik utifrån ett relationellt perspektiv (Emanuelsson, 2001, s 120, 129).

Denna studie har ett övergripande perspektiv på inkludering och visar hur maktförhållanden kommer in i frågan om en skola för alla samt aktörernas faktiska möjlighet till påverkan på organisationen. Genom detta ser studien på inkludering ur ett organisatoriskt perspektiv, vilket kommer in i kritiken mot den forskning som tidigare har bedrivits kring inkludering i förskolans verksamhet. Studiens analys utgår ifrån ett kategoriskt perspektiv.

5.1.8 Claes Nilholm (2011)

Studiens syfte är att diskutera hur pedagoger ska få till en skola för alla oavsett behov. Studien är en litteraturstudie ur ett historiskt perspektiv och ser tillbaka på tidigare forskning i ämnet.

Nilholm (2011) har i sin artikel diskuterat begreppet ”en skola för alla”. Han talar om tre olika motiv för det och ser tillbaka på begreppet från förr i tiden. En skola för alla menar Nilholm skulle bli en mer rättvis verksamhet för alla barn som vistas där, alla barns individuella tankar

och egenskaper samt tidigare erfarenheter skulle tas tillvara på. Något av det viktigaste var att alla barn, oavsett bakgrund samlas på ett och samma ställe där de kan byta erfarenheter och ta del av varandras olikheter samt ökad förståelse kring just olikheter. Dessa motiv menar Nilholm (2011) skapar en skola för alla där alla barn oavsett behov kan mötas i en gemensam verksamhet. Skolan sades då bli mer rättvis och barnen ställdes inför samma innehåll i verksamheten. Han påtalar att det är viktigt för barn att se världen från olika håll och se till dessa förmågor hos varje individ. På så vis kan det ge barnen fler erfarenheter kring olikheter samt att det kan ses som en tillgång (Nilholm, 2011, s. 26-27).

Studien tar upp ett historiskt perspektiv och ser på så sätt till hur organisationen har sett ut kring inkludering samt en skola för alla. Den berör verksamhetsnivån då resultatet visar på vikten av att barn får möta varandra i en gemensam miljö oavsett behov.

5.1.9 Helene Tranquist (2006)

Syftet i studien är att ställa sig kritisk till hur en skola för alla ser ut och hur arbetet med inkludering sker. Metod och urvalsgrupp är ej framskrivet i artikeln.

Tranquist (2006) beskriver i sin artikel hur begreppen *inkludering* och *en skola för alla* är beroende av varandra. Hon hävdar att om inkludering av barn i behov av särskilt stöd ska kunna ske måste det finnas en skola för alla där det kan äga rum. I artikeln hävdar hon att idag finns det ingen skola för alla. I en sådan form av skola ska alla barn ges samma förutsättningar och möjlighet till lärande och utveckling samt barnets välmående ska vara likvärdigt. En skola för alla är en skola där pedagoger och övrig personal ska kunna möta varje enskilt barns behov och förutsättningar (Tranquist, 2006, s. 3).

Studien granskar kritiskt en skola för alla ur ett organisatoriskt perspektiv samt påtalar vikten av att verksamhetsnivån blir inkluderande för att möjliggöra en skola för alla.

5.1.10 Gunilla Lindqvist och Claes Nilholm (2013)

Studien syftar till att se hur rektorer inom förskolan och skolan förklarar varför barn har problem i skolan, tänker kring hur skolan ska hjälpa barn i behov av särskilt stöd samt vilken roll specialpedagogen ska ha i arbetet. Studien bygger på enkäter besvarade av 45 rektorer inom förskola och skola från en kommun i Sverige.

Lindqvist och Nilholm (2013) har gjort en empirisk studie utifrån en enkät där de har ställt olika frågor kring barn i behov av särskilt stöd till pedagogiska ledare inom förskola och skola. En fråga som de tar upp är vad det kommer sig att vissa barn behöver extra stöd. De främsta svaren visade sig bli att det beror i första hand på barnens individuella svårigheter. På andra plats kommer bristfällig lärarkompetens. Svaren skiljer sig något mellan rektorer för skolor mot rektorer på förskolor. Ovanstående är rörande förskolor, på andra plats för skolrektorer kom istället att målen är för svåra för barnen att uppnå. Skillnaden kan bero på flera saker, uppfattningen om vad mål är kan skilja sig mellan förskolan och skolan då läroplanerna ser olika ut. I förskolans läroplan och i arbetet där finns också tendensen att se till hela gruppen samt att hjälpas åt i hela arbetslaget när problem uppstår snarare än att se till det individuella barnets prestation (Lindqvist & Nilholm, 2013, s 101-102).

Nästan alla rektorer för förskolan svarade i enkäten att en diagnos borde ha liten betydelse när det kommer till att bli berättigad särskilt stöd. Det indikerar att rektorerna är öppna för andra perspektiv än de som fokuserar på barnens tillkortakommanden (Lindqvist & Nilholm, 2013, s. 102).

Rektorerna fick också ranka vilka faktorer som var viktigast för att stötta barn i behov av särskilt stöd. Först där kom lärarnas kompetens, efter det kom tillgång till specialpedagogisk kompetens och att anpassa arbetssätt och metoder. De faktorer som kom längst ner var att placera eleven i en mindre grupp, extra personal/resursperson och att ändra om gruppkonstellation. Faktorerna som anses viktiga kan bero på flera saker, kompetens hos läraren samt tillgång till specialpedagogiskt stöd medan individuella segregeringar som att sätta barnet i en mindre grupp inte var önskvärt (Lindqvist & Nilholm, 2013, s. 103).

Studien är gjord utifrån en organisationsnivå där forskaren har tittat på hur styrningen påverkar inkludering samt sättet att se på barn i behov av särskilt stöd. I resultatet framkommer strömningar som visar att verksamhetsnivån samt individnivån har stor del i arbetet mot en inkluderande verksamhet i förskolan.

5.2 Analys av resultatet

Studien baserar sig på 10 vetenskapliga artiklar och avhandlingar. Resultaten från dessa presenteras med stöd av en litteraturanlys i syfte att beskriva hur pedagoger kan stödja barn i behov av särskilt stöd som vistas i förskolan för att göra dem inkluderade i verksamheten. I analysen gick det att urskilja 3 teman, dessa berör pedagogerna, miljön, och styrningen av förskolan. Det har vi kopplat till våra frågeställningar där pedagogernas roll och förhållningssätt har med individnivån att göra, miljön representerar en verksamhetsnivå medan styrningen av förskolan står för den organisatoriska nivån. Resultatet visar att både pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt har betydelse för hur inkludering av barn i behov av särskilt stöd yttrar sig i verksamheterna. Miljön i förskolan är också ett genomgående tema i resultatet. Styrningen av förskolan och förskolans uppdrag tas upp som en faktor för inkludering.

5.2.1 Pedagogernas roll i inkluderingsarbetet

I Pallas (2011, s. 154-160) studie visar resultatet att pedagogernas barnsyn har betydelse och därmed hänger samman med hur pedagoger i verksamheterna bemöter de barn i behov av särskilt stöd. I studien blir det centralt att fokusera på hur arbetssättet ser ut och hur verksamheten utformas så att alla barn kan inkluderas. Pedagogernas synsätt på barnen blir då viktigt, att avvikelser och normbrytande situationer inte läggs så mycket fokus på utan aktiviteter formas utefter vilka behov som finns i barngruppen. När det talas om normbrytande eller barn som avviker så är frågan vem som sätter de gränserna? Har pedagogerna samma syn på var gränserna går? Luttrupp (2011) får fram som resultat att pedagogernas förhållningssätt och agerande är centralt för barnens delaktighet i förskolan. Pedagoger stöttar och anpassar verksamheten efter barnen, det har en positiv effekt på delaktigheten. Samspel med andra barn och pedagoger är viktigt, där pedagogen kan finnas som ett stöd hela tiden (Luttrupp, 2011, s. 54).

I Luttropps (2011) avhandling visar det sig att situationer där aktiviteterna är strukturerade som måltid och samling kan barn i behov av särskilt stöd vara mer delaktiga då de vet vad som komma skall och att det finns en närvarande pedagog som finns med för att stötta. Dessa situationer och aktiviteter är något som barnen känner igen och är återkommande på förskolan. De strukturerade situationer som råder på förskolan och som är återkommande under barnets vistelse där gör att barn kan känna igen sig och kan känna sig trygga med både miljön, pedagogerna som arbetar där, samt verksamhetens innehåll. Det blir lättare för pedagogerna i de strukturerade situationerna att forma situationen efter barns behov och det gör också att barnet kan känna mer trygghet i de strukturerade situationerna, måltid och samling, än i de ostrukturerade så som fri lek och utelek (Luttrupp, 2011, s 54). Resultat visar att barns deltagande i lek och andra situationer på förskolan påverkas av vilken miljö som råder, pedagogernas förhållningssätt och agerande har stor betydelse för hur barn i behov av särskilt stöd inkluderas i verksamheten. Dock hävdar (Luttrupp, 2011, s.58) att det lättast sker i strukturerade situationer.

Nilholms studie (2006, s. 34) pekar också på att pedagogernas arbets- och förhållningssätt är en framträdande faktor i en inkluderande verksamhet där pedagogernas syn på olikheter som en tillgång samt barnens delaktighet i arbetet främjar inkludering. Han har i senare studier (2011) visat att pedagogernas synsätt på barnen spelar en oerhört stor roll. Alla barn oavsett bakgrund och olikheter kan pedagogerna ta tillvara på och synliggöra för barnen att olikheter mellan individer kan ge erfarenheter i sin tur samt att få en ökad förståelse av att alla individer faktiskt är olika och att de då kan utbyta sina erfarenheter med varandra (Nilholm, 2011 s. 26-27). Melin (2013) visar på hur pedagogernas syn på barnen som subjekt eller aktörer skapar olika utrymmen för barnen att handla och vara delaktiga i olika situationer. Pedagoger som ser barnen som aktörer och någon som pedagogen söker en dialog med ger större chans till barnen att uppleva en social delaktighet i förskolan och i samvaro med personalen. Melin (2013) påtalar att det finns en skillnad i att se barn som lika med liknande behov eller olika med olika behov där det första synsättet skapar en bättre miljö för inkludering där barnen inte separeras från varandra i lika stor utsträckning (Melin, 2013, s. 180-182, 186, 188).

Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson och Granlund (2010) visar i sin studie att det är viktigt för pedagogerna att få stöd och handledning i deras arbete med inkluderande situationer i förskolan. Resultatet visar att det är bättre att fokusera på stöd och handledning än en minskning av barngruppen. I arbetet med inkludering fokuseras det på att i arbetet se till barngruppen och hur pedagogerna kan inkludera barnet i barngruppen istället för på att lägga fokus på att avsätta enskild tid med barn i behov av särskilt stöd och minska barngruppen. Sandberg et al., (2010, s. 50-55) menar på att arbetet istället då kan få en exkluderande effekt. Palla (2011) har i sin avhandling kommit fram till att handledning i arbetet för pedagoger är i enlighet med förskolans uppdrag och det blir viktigt att sätta in insatser och stöd i verksamheten. Hon skriver att det normativa kan sammanföra delar av verksamheten men också hur det kan hämma och sätta gränser för hur arbetet ser ut i förskolan samt att verka exkluderande. Här visar Palla (2011) på att det synsätt som pedagoger har om vad som anses normativt kring hur ett barn ska vara och hur de ska göra, att det kan sätta begränsningar i verksamheten och verka exkluderande för de. Här menar hon då att istället verka för att hitta arbetssätt som flyttar fokus från barnet till själva situationen och hur den kan utformas så att alla barn kan vara med så att den blir inkluderande. Det är först då pedagoger kan forma verksamheten för att utmana barns lärande och säkra deras möjlighet till inflytande och delaktighet, genom att ta del av varandras erfarenheter och erfarenheter som pedagogerna har som stöd i arbetet med barn (Palla, 2011, s. 154-160).

Lindqvist och Nilholm (2013) har i sin studie visat att rektorer i förskolan ser inkluderingsprocessen och vilka barn som ses som barn i behov av särskilt stöd inte enbart utifrån individen, utan utifrån pedagogernas kompetens. I förslag på hur pedagoger ska arbeta barn i behov av särskilt stöd kommer därför utbildning av pedagogerna samt stöd till pedagogerna av specialpedagoger som viktiga åtgärder. Att ändra arbetssätt och metoder kan ses som en viktig faktor när pedagoger arbetar med inkludering av barn i behov av särskilt stöd (Lindqvist & Nilholm, 2013, s. 101-103).

5.2.2 Verksamheten och den inkluderande miljön

Luttröpp (2011, s. 54-58) skriver att barn i behov av särskilt stöd är mindre delaktiga i ostrukturerade aktiviteter på förskolan och att inkludering är svårt att uppnå i till exempel den fria leken. Hon visar att det är lättare för barn att bli inkluderade i strukturerade situationer då dessa lättare går att anpassa efter barnen än vad fria aktiviteter gör där barnen initierar händelseförloppet. Samtidigt skriver Brodin (2011, s. 451) att barn i behov av särskilt stöd har lättare för att interagera med varandra i en öppen miljö så som utomhusmiljön. Brodin (2011, s. 445-451) beskriver utemiljön som något som bjuder in barnen i samspel och bjuder in till en inkluderande miljö.

Melin (2013) visar att om verksamheten anpassas för att passa alla barn så kommer det ha påverkan på kamratgemenskapen. När barnen får chansen att vara delaktiga i samma aktiviteter får de en plats i barngruppen och då också en chans att agera som en i gruppen (Melin, 2013, s. 180-181).

Melin (2013) urskiljde i sin studie två sätt att se på barn i behov av särskilt stöd där å ena sidan ses barnet som olika individer med olika behov och å andra sidan snarlika individer med snarlika behov. Om barnen ses som snarlika varandra menar Melin (2013) att verksamheten kan utformas på ett mer inkluderande sätt och det blir mindre kategorisering bland barnen i barngruppen (Melin, 2013, s. 180-181). Dessutom menar Nilholm (2011) att barn är olika och att de skaffar sig erfarenheter av varandra om de interagerar med varandra och att en verksamhet där inkluderingsprocess sker skapar en mer rättvis förskola för alla barn oavsett speciella behov eller inte. Det är viktigt att barnen får många olika erfarenheter och får se hur olikheter samt olika förmågor kan bli till en tillgång (Nilholm, 2011, s. 26-27).

5.2.3 Styrningen av förskolan på organisationsnivå

Palla (2011) menar att en del av den dokumentation som finns idag, de kartläggningar som görs, och som är en del av förskolans uppdrag kan ha en hämmande effekt och begränsa barnens möjligheter att vara just annorlunda och olika (Palla, 2011, s. 160). Nilholm (2006) har listat flera faktorer som är viktiga för att inkluderande processer ska kunna uppstå, och de börjar just med den centrala styrningen och hur de politiska besluten påverkar verksamheten. Förutom politiska beslut är skolans styrning viktig, vilket stöd pedagogerna kan få från specialpedagog, stödteam, kollegor och skollädaressen (Nilholm, 2006, s. 45).

Lindqvist och Nilholm (2013) visar att organisatoriska lösningar för att arbeta med barn i behov av särskilt stöd så som att placera barnet i en mindre grupp eller organisera om grupperna helt och hållet inte är önskvärda i första hand. Istället är det pedagogiska åtgärder som ses som det bästa alternativet samt stöd och fortbildning för pedagogerna (Lindqvist &

Nilholm, 2013, s. 101-103). Luttropp (2011) såg i sin studie att på förskolor där alternativa kommunikationssätt så som tecken användes frekvent var barnen mer aktiva i samspel. När barnen hade fler sätt att kommunicera fanns också fler ingångar till samspel med andra (Luttropp, 2011, s. 58).

6 Diskussion

Här diskuteras resultat och analys samt metod utifrån studiens frågeställningar och syfte.

6.1 Resultatdiskussion

Teoretisk utgångspunkt för denna resultatdiskussion är den sociokulturella teorin, därav kommer samspelet och interaktionen med varandra ligga i fokus för diskussionen. Vikten av inkludering i aktiviteter poängteras för att undvika segregering och för att främja att barn lär av varandra. Lärandet ses som beroende av den kontext där barnen befinner sig och därför diskuteras situationer samt den miljö där inkludering sker. Genom zone of proximal development kan pedagogerna stötta barnen i den sociala delaktighetsprocessen, där kommer pedagogernas förhållnings- och arbetssätt att lyftas. Då språk är ett viktigt medierande redskap dryftas förmågan och möjligheten att kunna kommunicera med andra.

Utifrån den forskning som vi fått fram kring inkludering i förskolan har tre teman framträtt och visat på hur inkludering kan arbetas med i förskolans dagliga verksamhet. Det första temat är pedagogernas förhållningssätt samt arbetssätt gentemot och med barn i behov av särskilt stöd, hur de finns till för stöttning i förskolans olika situationer, strukturerade som ostrukturerade. Det andra temat är hur förskolans miljö utformas för att kunna arbeta med inkludering och att tillgodose barns behov. Det tredje är styrningen och hur verksamheten är upplagd. Det är viktigt att pedagogerna får hjälp och stöd i sitt inkluderingsarbete på plats och har verktyg för att kunna inkludera barnen i de aktiviteter som görs snarare än att exkludera barnen som är i behov av extra stöd genom att göra andra saker som ligger utanför den ordinarie verksamheten då det bidrar till att barnen hamnar utanför kamratgemenskapen och ses som annorlunda av de andra barnen. Som Nilholm (2006) för fram så är inte dessa faktorer enbart kännetecknande för inkluderande processer utan tas upp som aspekter för en bra skola överlag, inte enbart för elever med speciella behov (Nilholm, 2006, s. 45). Det kopplas till det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan samt vilka pedagogiska atmosfärer som är rådande. En samspelande atmosfär tillsammans med ett systematiskt kvalitetsarbete bör i så fall vara en bra grund för en inkluderande miljö.

6.1.1 Individens betydelse för inkludering

När vi tittat närmare på de resultat studien kommit fram till blir det viktigt att se till hur verksamheten kan anpassas för att alla barn, oavsett behov ska kunna inkluderas och bilda en gemenskap. Verksamheten behöver anpassas efter varje barns enskilda behov och förutsättningar. Resultatet i denna studie visar på att pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt har stor betydelse.

I Luttropps (2011, s. 54) studie påtalar hon att barn i behov av särskilt stöd kan inkluderas i verksamheten lättare i strukturella situationer. Det vi saknar i studien är ett perspektiv på hur pedagoger kan stötta barn i behov av särskilt stöd i ostrukturerade situationer. Här tycker vi att pedagogernas roll är oerhört viktig. För att komma framåt i inkluderingsprocessen krävs att vi som pedagoger finns med att stötta i den fria leken, där de ostrukturerade situationerna äger rum, för att det är en sådan stor del av dessa barns vardag. I motsats till Luttropp påtalar Brodin (2011) att barn har lättare att interagera med varandra i en öppen miljö, framförallt då i utomhusleken, som är en ostrukturerad situation. Vidare skriver Brodin (2011) att barn på förskolan har lättare att acceptera varandras olikheter än vad äldre barn har och att leken är ett viktigt forum där alla barnen blir delaktiga (Brodin, 2011, s. 445, 451). Skillnaderna mellan studierna är bland annat att Brodin (2011) studerade utomhusmiljön medan Luttropp (2011) främst studerade inomhusmiljön och då jämförde strukturerade och ostrukturerade situationer. Båda studierna fokuserar på delaktighet, men Luttropp (2011) studerade barn med Downs syndrom med barn utan diagnos som kontrollgrupp medan Brodin (2011) inte såg till en specifik diagnos utan studerade olika intellektuella funktionsnedsättningar.

Utifrån Brodins studie (2011) ser vi att utemiljön är användbar för att arbeta med inkluderande verksamhet i förskolan. Här blir det centralt att de ostrukturerade situationerna som till exempel utevistelsen på gården många gånger kan struktureras upp. Utefter barnens intressen och förutsättningar kan pedagoger i den fria leken finnas som stöd för de barn som behöver oavsett om det är strukturerade situationer eller inte (Brodin, 2011, s. 445-451). Vi vill mena att utevistelsen i sig är en återkommande situation som finns med i den dagliga verksamheten och finns då stöttande pedagoger så finns det också möjlighet att kunna påverka inkludering i ostrukturerade situationer. Det som blir centralt hävdar Nilholm (2006, s. 45) i bägge situationerna är pedagogernas förhållningssätt och hur de arbetar. Det avgör om inkludering kan ske eller inte.

Eftersom resultat av denna studie pekar på att pedagogernas arbetssätt samt förhållningssätt är det viktigaste för hur inkluderande verksamheten och miljön tycks det inte bli någon skillnad om situationen är strukturerad eller inte. Då borde situationerna inte spela någon roll så länge det finns en närvarande och stöttande pedagog samt i verksamheten ha fungerande och tydliga rutiner som barnen kan känna sig trygga med. Pondera att pedagoger i verksamheterna endast skulle sträva efter inkludering i strukturerade situationer, vad händer då övrig tid? Vi vet ju att till stor del i förskolans vardag stöter vi på barns fria lek och ostrukturerade situationer. Då får det oss att fundera kring hur vi i så fall kan hävda att vi arbetar med inkludering av barn i behov av särskilt stöd i förskolans dagliga verksamhet? Vi hoppas och tror ändå att pedagoger strävar efter att få en jämn inkluderande miljö och process för barnen i förskolan över lag och att den sker i både strukturell och ostrukturell miljö. I vår frågeställning som behandlar hur barn inkluderas i förskolans dagliga verksamhet blir resultatet att det är beroende på pedagogernas roll i arbetet. Inkluderingen sker i både strukturella och ostrukturella situationer i de situationer där det finns en närvarande pedagog som har ett gott samspel med barnen och ger stöttning i deras utveckling och lärande.

6.1.2 Verksamhetens utformning

Utformningen av miljön på förskolan spelar en viktig roll för hur alla barn kan inkluderas i verksamheten. Samtliga resultat visar att ett genomgående perspektiv på inkludering i förskolan ligger i utformningen av miljön. Palla (2011) skriver att pedagoger i förskolan ska forma arbetsprocesser så att det gagnar alla barn, oavsett behov. Där blir miljöns utformning

central och vilka material pedagoger använder sig av och hur och var det utspelar sig (Palla, 2011, s. 160). I inkluderingsarbetet är det viktigt att skilja på att barn är olika med olika behov och barn som snarlika med snarlika behov. Det diskuterar Palla (2011) i sin studie. Det är viktigt att ha med i planeringen av verksamheten och utformningen av olika aktiviteter i förskolan, det är när pedagoger ser barn som snarlika med snarlika behov som det blir lättast att forma aktiviteter där inkludering av samtliga barn kan ske. Om pedagogerna utgår från att alla barn i barngruppen ska kunna vara med på alla planerade aktiviteter så är möjligheten för att inkludering kan ske stor. Palla (2011) tar upp en barnsyn som grundar sig i att barnet ses om aktör, som någon pedagogerna söker en dialog med och som lämnas handlingsutrymme på förskolan (Palla, 2011, s 154-155). Det är en viktig del i samspelet mellan barn och pedagoger. Delaktighet kan ske när pedagogerna lämnar utrymme för barnens initiativ. En samspelande pedagogisk atmosfär anser vi lämnar mer handlingsutrymme samt en tillåtande miljö där samspel, delaktighet och inkludering kan ske.

Utifrån dessa resultat kan vi förstå att barn i behov av särskilt stöd inkluderas genom att pedagoger i förskolan har ett arbetssätt som strävar efter att inkludera och att de skapar lärandeprocesser för att samtliga barn ska kunna delta och känna delaktighet i verksamhetens alla situationer och att de känner en delaktighet i förskolan som helhet.

Utifrån resultatet tänker vi att barn inte ska ses som avvikande eller speciella på ett negativt sätt. Med negativt menar vi att barnet framstår som mer utmanande än andra barn. Om pedagoger istället ser barnet som en tillgång och att barn i behov av särskilt stöd ses som något som tillför gruppen skapas goda förutsättningar för inkludering. Här blir det oerhört viktigt att fokusera på hur pedagoger driver verksamheten mot en inkluderande miljö och en skola för alla. Skulle pedagoger i förskolan förstå barn i behov av särskilt stöd utifrån något avvikande eller något som blir till en belastning i arbetet tror vi att det i sin tur kan leda till exkludering av dessa barn istället. Frågan är också vem det är som bestämmer var gränsen går? Vem kan uttala sig om barnet är avvikande från det normala? Vi tycker att Palla (2011, s. 154-155) har en tydlig tanke och en klar förklaring på hur pedagoger kan skapa en positiv miljö för inkludering genom att se alla barn som snarlika med snarlika behov, vissa barn behöver mer stöd än andra, tillfälligt eller varaktigt. Att se barnen som en tillgång som kommer med erfarenheter och förutsättningar som resten av barngruppen kan lära sig av är att skapa en process av en inkluderande miljö i förskolan.

6.1.3 Organisationens betydelse

Resultatet visar att stöd och kompetensutveckling till pedagogerna är viktigt i arbetet mot en skola för alla och en inkluderande verksamhet. Hur styrningen är påverkar vilket stöd pedagogerna får i sitt inkluderingsarbete och detta genomsyras i verksamheten. Pedagogerna behöver verktyg att arbeta med inkludering inne i gruppen och stöd i arbetet att anpassa aktiviteterna så att alla kan delta. Stödet kan enligt Nilholm (2006) komma från stödteam, specialpedagog, kollegor eller ledningen. Vilken motivation som finns hos ledningen att arbeta med inkludering samt de politiska beslut som finns har också stor betydelse för ett inkluderande arbetssätt (Nilholm, 2006, s. 45). Utifrån våra tankar tycker vi att det är viktigt med stöd och handledning i arbetet. Det blir centralt att få olika syn på hur inkluderingsprocessen kan gå till och utvecklas i verksamheten.

En viktig aspekt när det gäller att vara inkluderad är möjligheten att kommunicera med både personal och andra barn. Vår teoretiska utgångspunkt som är den sociokulturella teorin

bygger på att samspela och lära av varandra där språket är ett viktigt medierande redskap. Som Luttropp (2011) såg i sin studie var barnen mer aktiva i samspelet och mer delaktiga där alternativa kommunikationssätt så som tecken användes frekvent (Luttropp, 2011, s. 58). Vi som pedagoger måste se till att barnen har möjlighet att kommunicera med andra barn och med personalen både i strukturerade men också i ostrukturerade situationer för att inbjuda till delaktighet.

Nilholm (2011) och Tranquist (2006) är överens om att en skola för alla i dagsläget endast är en process. Det som vi funderar över är att de hävdar att en skola för alla måste finnas om pedagoger i förskolan ska kunna arbeta med inkludering i förskolan. Vi ställer oss kritiska till för hur de i sina artiklar menar. Om vi som pedagoger strävar efter att arbeta med inkludering och utvecklar vårt sätt att arbeta och hur vi ser på barn i behov av särskilt stöd, skulle det då inte kunna vara på god väg mot en skola för alla?

6.2 Metoddiskussion

Vi har valt att göra en litteraturstudie för att beskriva kunskapsläget inom inkluderingsarbetet i förskolan. Vi har presenterat och analyserat valda studier i syfte att få fram relevant forskning kring ämnet inkludering. Vi har enbart använt studier som gjorts i Norden och som är av god kvalitet för att på så sätt försöka säkerställa att resultatet är tillförlitligt samt tillämbart i den svenska förskolan. I resultatet har vi begränsat oss till att använda artiklar och avhandlingar som är granskade eller publicerade i tidskrifter. Vi upplevde att urvalet av studier var ganska begränsat med de urvalskriterier vi hade. Under arbetets gång fann vi få studier gjorda på förskolor i Sverige eller Norden som kom fram på våra sökningar. Vi hade förmodligen haft ett bredare urval om vi hade sökt på studier gjorda i fler länder än de skandinaviska, men vi ville försköta hålla oss till studier som kan tillämpas i det svenska förskolesystemet. En konsekvens av det begränsade urvalet är dock att vi känner att vi har täckt in en stor del av den forskning som finns och på så sätt har en aktuell bild av forskningsläget. Under studien gång har vi stött på problem gällande att se artiklarna teoretiska utgångspunkter, vi är medvetna om att detta kan påverka trovärdigheten av vår studie. För att motverka detta har vi skrivit fram avhandlingarnas teoretiska utgångspunkter i resultatdelen. Det kan då utgöra en skillnad mellan de studier som presenteras som avhandlingar och de som presenteras som artiklar.

6.3 Förslag på vidare forskning

Utifrån våra sökningar upplever vi att den forskning som finns inom inkludering i just förskolor är begränsad. Det skulle behövas fler studier kring hur barn i förskolan kan inkluderas och göras delaktiga i verksamheten och utifrån strävansmålen i förskolan. Brodin (2011, s. 451) skriver att inkluderingsarbetet kan se olika ut i jämförelse med förskola och skola, då elever i skolan ser olikheter i individer på ett annat sätt än vad barn i förskolan gör. Enligt tolkning vi gjort utifrån hennes studie är att i inkluderingsarbetet blir mer centralt att integrera barn i en gemensam aktivitet på förskolan och i skolan blir det både inkludering och delaktighet i aktiviteterna samt inkludering på så vis att alla barn ska känna delaktighet och inkludering i kamratgemenskapen, vilket i sin tur känns lättare med yngre barn.

7 Referenslista

- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. & Thorsson, L. (2008) Specialpedagogiska skolmyndigheten. Sverige. *Därför inkludering*. ([Ny utg.]). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Björck-Åkesson, E. I Sandberg, A. (red.) (2009). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, M. & Paulsson, U. (2003). *Seminarieboken: att skriva, presentera och opponera*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. (2011). *Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättningar*. Socialmedicinsk tidskrift, 2011(5), 445-458.
- DS 2008:23. *Konventionen om rättigheter för människor för funktionsnedsättningar*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Emanuelsson, I. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området [Elektronisk resurs] : en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk
- Emanuelsson, I. Inkluderande undervisning - förutsättningar och villkor. I Andersson, B. & Thorsson, L. (2008) Specialpedagogiska skolmyndigheten. Sverige. *Därför inkludering*. ([Ny utg.]). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Emanuelsson, I. Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I Rabe, T., Hill, A. & Andersson, B. (red.) (1996). *Boken om integrering: idé, teori, praktik*. Malmö: Coron
- European agency for development in special needs education. (2003) *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Projektledare J.W. Meijer.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken [Elektronisk resurs]*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Doktorsavhandling. Luleå: Tekniska universitet.
- Göransson, K. (2008). *Man vill ju vara som alla andra*. Rapport 67. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Göransson, K. Olikhetens plats i den inkluderande skolan. I Andersson, B. & Thorsson, L. (2008) Specialpedagogiska skolmyndigheten. Sverige. *Därför inkludering*. ([Ny utg.]). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Heimersson, M. I Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hill, A. Vart tog visionerna om integrering vägen? I Rabe, T., Hill, A. & Andersson, B. (red.) (1996). *Boken om integrering: idé, teori, praktik*. Malmö: Corona.
- Jakobsson, I. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Diss. Göteborg : Univ., 2002. Göteborg.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Statens skolverk
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: utveckling, lärande, socialisation*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur
- Jensen, M. (red.) (2011). *Lärandets grunder: teorier och perspektiv*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering [Elektronisk resurs]*. Högsolan Kristianstad.

- Karlsudd, P. I Barow, T. & Östlund, A. (red) (2012) *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Högskolan Kristianstad
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2013) *Making schools inclusive? Educational leader's views on how to work with children in need of special support*. International Journal of Inclusive Education. (17:1), 95-110.
- Luttröpp, A. (2011). *Närhet: samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning*. Stockholms Universitet. Stockholm
- Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Müntzing, G. & Voss-Wikström, C. Att arbeta tillsammans. I Andersson, B. & Thorsson, L. (2008) Specialpedagogiska skolmyndigheten. Sverige. *Därför inkludering*. ([Ny utg.]). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nidefelt, B. Lättare sagt än gjort - särskolan i Nyköpings kommun - från kommunaliseringen till idéer om framtiden. I Andersson, B. & Thorsson, L. (2008) Specialpedagogiska skolmyndigheten. Sverige. *Därför inkludering*. ([Ny utg.]). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Nilholm, C. (2011). *Drömmen som aldrig uppfylldes*. Pedagogiska magasinet, 2011(4), 26-27.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet [Elektronisk resurs] : om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Malmö : Lunds universitet, 2011. Malmö
- Rosenqvist, J. Integration - ett entydigt begrepp med många innebörder. I Rabe, T., Hill, A. & Andersson, B. (red.) (1996). *Boken om integrering: idé, teori, praktik*. Malmö: Corona.
- Sandberg, A. (red.) (2009). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A. Lillvist, A. Eriksson, L. Björck-Åkesson, E. Granlund, M. (2010) "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*. (Vol. 57, No 1, March 2010), 43-57
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Simeonsdotter Svensson, A. I Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2013). *Almänna råd - förskolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtas från: www.skolverket.se
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes. Hämtas från: www.skolverket.se
- Svenska Uneskorådet. (1996). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.
- Szönyi, K. I Barow, T. & Östlund, A. (red) (2012) *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Högskolan Kristianstad
- Säljö, R. Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Tinglev, I. Inkluderande svenskundervisning - är det möjligt? I Andersson, B. & Thorsson, L. (2008) Specialpedagogiska skolmyndigheten. Sverige. *Därför inkludering*. ([Ny utg.]). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

- Tranquist, H. (2006). *En skola för alla?* Pedagogiskt perspektiv, 10(9), 1-4.
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen [Elektronisk resurs] : FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro: inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Bilagor

Bilaga 1

Tabell över analyserade avhandlingar och artiklar för denna studie:

Författare, år	Typ av text	Titel	Syfte	Metod
Jane Brodin (2011)	Artikel	Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättning ar.	Ta reda på hur utomhuspedagogik kan användas för att få ett mer inkluderande arbetssätt i verksamheterna.	Studien baseras på intervjuer, enkäter och litteraturstudier
Agneta Luttröpp (2011)	Avhandling	Närhet. Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning.	Att utforska i vilken mån samspelsrelationer och delaktighet för barn med utvecklingsstörning och typiskt utvecklade barn överensstämmer.	Empirisk studie: observationer, intervjuer, enkäter, dokumentanalys. Avhandlingen bygger på två jämförande studier.
Anette Sandberg, Anne Lillvist, Lilly Eriksson, Eva Björck-Åkesson och Mats Granlund (2010)	Artikel	"Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct	Att utforska definitionen av "barn i behov av särskilt stöd" baserat på svar från personal i svenska förskolor samt se om definitionerna var relaterade till strukturella faktorer på förskolan.	Empirisk undersökning, Enkät
Eva Melin (2013)	Avhandling	Social delaktighet i teori och praktik. Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet.	Att förklara fenomenet barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet.	Empirisk studie; Observationer, fältanteckningar och samtal med personal.
Linda Palla (2011)	Avhandling	Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik.	Synliggöra hur barn skapas som subjekt när deras beteenden	Empirisk studie: intervjuer, handledningssamtal och skriftlig

			förbryllar och att belysa hur hanterings- och styrningsförslag av barnen och deras beteenden formuleras i specialpedagogisk a sammanhang inom förskolan som diskursiv praktik	dokumentation
Claes Nilholm (2006)	Artikel	Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd". Vad betyder det och vad vet vi?	Vad betyder begreppet inkludering och hur har begreppet inkludering använts.	Kunskapsöversikt, granskning av olika empiriska studier.
Ingemar Emanuelsson (2001)	Artikel	Forskning inom det specialpedagogiska området -En kunskapsöversikt.	Beskriva och analysera forsknings- och kunskapsläget i specialpedagogik och specialpedagogiskt relevanta områden i Sverige.	Kunskapsöversikt, litteraturstudie.
Claes Nilholm (2011)	Artikel	Drömmen som aldrig uppfylldes	Diskuterar hur pedagoger ska få till en skola för alla oavsett behov.	Litteraturstudie
Helene Tranquist (2006)	Artikel	En skola för alla?	Ställer sig kritisk till hur en skola för alla ser ut och hur arbetet med inkludering sker.	Ej specificerat
Gunilla Lindqvist och Claes Nilholm (2013)	Artikel	Making schools inclusive? Educational leader's views on how to work with children in need of special support.	Se hur rektorer inom förskolan och skolan förklarar varför barn har problem i skolan, tänker kring hur skolan ska hjälpa barn i behov av särskilt stöd samt vilken roll specialpedagogen ska ha i arbetet.	Empirisk studie, enkäter

Bilaga 2

Tabell över litteratursökningar.

Databas	Sökord	Antal träffar	Sökdatum
Supersök	Inkludering	336	25/3-14
Supersök	Inkludering i förskolan	17	25/3-14
Swepub	Inkludering i förskolan	2	26/3-14
Google Scholar	Inkludering i förskolan	5200	26/3-14
Google Scholar	Delaktighet i förskolan	14000	26/3-14
Education Research Complete	Inclusive education	4386	27/3-14
Education Research Complete	Inclusive education, begränsning år 2000-2014	3847	27/3-14
Education Research Complete	Inclusive education AND preschool begränsning år 2000-2014	125	27/3-14
ERIC	Inclusion begränsning peer reviewed	8123	8/5-14
ERIC	Inclusion preschool begränsning peer reviewed	322	8/5-14
ERIC	Inclusion preschool special needs begränsning peer reviewed	105	8/5-14
ERIC	Special education begränsning peer reviewed	17827	8/5-14
ERIC	Early childhood and special education begränsning peer reviewed	7369	8/5-14
ERIC	Early childhood and special education and inclusion begränsning peer reviewed	475	8/5-14
ERIC	Early childhood and special education and inclusion sweden	3	8/5-14

ERIC	Participation preschool special needs begränsning peer reviewed	398	8/5-14
ERIC	Inclusion and early childhood education begränsning peer reviewed	969	8/5-14
ERIC	Inclusion in action and early childhood education begränsning peer reviewed	53	8/5-14
Google Scholar	Därför inkludering	17 600	25/3-14
Google	Avhandlingar inkludering i förskolan	48 700	26/3-14
Google	Delaktighet	556 000	26/3-14
Google	Avhandlingar delaktighet	371 000	26/3-14
Guepa	En skola för alla	4 967	25/3-14
Google	Inkluderande pedagogik	56 900	
Supersök	Inkludering barn	140	28/3-14
Google	Claes Nilholm	13 100	26/3-14
Guepa	Inkludering	478	25/3-14
Google	Specialpedagogik inkludering	98 100	26/3-14
Google Scholar	Specialpedagogik inkludering	1800	25/3-14
Google Scholar	Barn med speciella behov	31 800	27/3-14
Guepa	Specialpedagogik	583	25/3-14
Guepa	Specialpedagogiskt arbete i skolan	232	25/3-14
DIVA	Inkludering	655	27/3-14
Education Research Complete	Preschool children AND special needs	378	5/5-14
Education Research Complete	Early childhood education AND inclusive education	179	5/5-14
Google	Delaktighet i förskolan	331 000	26/3-14
Google	Pedagogik En skola för alla	473 000	28/3-14
Google	Pedagogernas roll inkludering artiklar	76 700	8/5-14

